LERNPSYCHOLOGISCHE UNTERSUCHUNGEN, PÄDAGIGISCH-PSYCHOLOGISCHE BEGRÜNDUNGEN UND DARSTELLUNG EINES NEUENTWICKELTEN OPTISCHEN UND AKUSTISCHEN WAHRNEHMUNGSTRAININGS ALS VORAUSSETZUNG ZUM LESENLERNEN

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaft
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
Abteilung für Heilpädagogik
– Fachbereich II –
in Dortmund

vorgelegt von
Helga Reiser

1977

Referenten: Prof. Dr. W. Piel
Prof. Dr. E. Schmack
Tag der mündlichen Prüfung: 21.1.1977

September 1976

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538104_0008

Dissertationsdruck
Blasaditsch GmbH • 89 Augsburg 17 • Theodor-Heuß-Platz 3 • Telefon (0821) 51 85 63

Lernpsychologische Untersuchungen, pädagogisch-psychologische Begründungen und Darstellung eines neuentwickelten optischen und akustischen Wahrnehmungstrainings als Voraussetzung zum Lesenlernen

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaft

an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
Abteilung für Heilpädagogik
- Fachbereich II -
in Dortmund

vorgelegt von
Helga Reiser

Referenten: Prof. Dr. W. Piel
Prof. Dr. E. Schmack

Tag der mündlichen Prüfung: 21.1.1977

September 1976

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Inhalt

		Seite
1.	Einleitung	1
2.	Ziele der Arbeit	8
3.	Methodologische Überlegungen zum Ablauf der Arbeit	9
4.	Lernpsychologische und psycholinguistische Untersuchungen zum Lesenlernen	12
4.1	Lesen und Lesenlernen	13
4.2	Lesenlernen - ein Lernprozeß	17
4.3	Einordnung des Leselernprozesses in lerntheoretische Ansätze	24
4.4	Erklärungen zum Leselernprozeß im psycholinguistischen Ansatz	38
4.5	Zusammenfassung, Wertung und Konsequenzen	49
5.	Voraussetzungen zum Lesenlernen	52
5.1	Allgemeine Bedingungsvariablen	52
5.2	Schulreife - Lesereife	57
5.3	Spezielle Bedingungsvariablen	61
5.3.1	Wahrnehmung als rezeptiver Prozeß	65

5.3.2	Optische Durchgliederungsfähigkeit von Schrift	70
5.3.3	Akustische Durchgliederungsfähigkeit von Sprache	71
5.4	Bedingungsraster für einen Lesevorkurs	73
6.	Wissenschaftliche Legitimierung eines integrierten kognitiven Funktionstrainings	76
6.1	Entwicklungspsychologische Begründungen	79
6.2	Lerntheoretische Begründungen	85
6.3	Zusammenfassung und Konsequenzen	95
7.	Darstellung des Materials zum Lesevorkurs	96
7.1	Formaler Aufbau	96
7.2	Inhaltlicher Aufbau	100
7.2.1	Groblernziele zu Heft 1 OWT und Heft 2 AWT	100
7.2.2	Feinlernziele zu Heft 1 OWT	102
7.2.3	Feinlernziele zu Heft 2 AWT	110
7.2.3.1	Anhang - Hörübungen mit Kassette	121
7.2.3.1.1	Groblernziele mit methodischen Hinweisen	121

7.2.3.1.2	Feinlernziele zu den Arbeitsblättern	123
7.2.4	Lernspiele - Ergänzungsmaterial	125
7.2.4.1	Formaler Aufbau	125
7.2.4.2	Inhaltlicher Aufbau	126
7.2.4.3	Lernspiele	127
8.	Zusammenfassender Überblick der Arbeit	135
9.	Literaturverzeichnis	139
10.	Anhang - didaktisches Material exemplarische Beispiele	

1. Einleitung

Grundlage der vorliegenden Arbeit ist ein neuentwickeltes optisches und akustisches Wahrnehmungstraining, das den Leselernprozeß vorbereiten will. Es handelt sich um didaktisches Material, das in Form eines Lesevorkurses zusammengestellt worden ist.

Die Entstehung des Lesevorkurses basiert auf 8jähriger praktischer Tätigkeit der Autorin mit Lernanfängern in der Grundschule (5 Jahre) Und der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule; 3 Jahre).

Die Erarbeitung dieses Trainingsprogramms wurde angeregt durch pädagogische Verpflichtung, praktische Notwendigkeit und Forderungen in der didaktisch-praktischen und wissenschaftlichen Fachliteratur nach konkreten Förderprogrammen. Dem letztgenannten Punkt ist zwischenzeitlich von verschiedenen Seiten entsprochen worden. Besonders Schulbuchverlage haben diese Forderungen als " Marktlücke " erkannt, z. B. Pelikan: Vorschulprogramm; Ravensburg: Sprechspiele; Klett: Hör- was ist das?

Wissenschaftlich fundierte Ansätze zeigen z. B. die Arbeiten von:

- FROSTIG/HORNE/MILLER
  Wahrnehmungstraining
  bearbeitet und herausgegeben von A. und E. Reinartz, Dortmund 1972

- FRITZE/PROBST/REINARTZ
  Akustisches Wahrnehmungstraining
  in Vorbereitung, Dortmund

- WIELAND, J.
  Psychomotorisches Training
  in Eggert, D., Hrgb. (gleicher Titel)
  Weinheim/Basel 1975

- LÖWE, A.
  Hörenlernen im Spiel
  Berlin 1966

- SIGNER, M.
  Hörtraining bei akustisch differenzierungsschwachen Kindern
  Bern/Stuttgart 1975

- ZDF Elternschule
  Bönninghausen, I. v., Spiel mit mir
  lern mit mir
  Köln-Braunsfeld 1972

sowie

- Bemühungen innerhalb der musikalischen Früherziehung und allgemeinen (Ge-)Hörbildung.

All diese Arbeiten und andere mehr haben einen allgemeinen, globalen Trainingsansatz visueller und/oder auditiver Wahrnehmungsphänomene. Gezielte Übungen für solche Wahrnehmungsfunktionen, die am Leselernprozeß beteiligt sind, sind speziell und umfassend bisher nur im Spiel- und Arbeitsmaterial (1973) und in der dazu erschienenen wissenschaftlichen Arbeit (1974) von Gertraud HEUß dargestellt worden.

HEUß weist nach eingehender Analyse deutscher Leselehrverfahren darauf hin, daß auf "vorbereitendes Funktionstraining" noch immer weitgehendst verzichtet wird (HEUß 1974, 69).

"In Deutschland kennt man kein vorbereitendes Funktionstraining. Übungen zur Unterstützung des Leselernprozesses werden in den grundlegenden Sachunterricht des ersten Schuljahres verlegt, der parallel zum Leselehrgang läuft und hinsichtlich Auswahl und Anordnung seiner Inhalte willkürlich vom Lehrer bestimmt wird." (HEUß 1974, 76f).

Danach hängt gezieltes optisches und akustisches Wahrnehmungstraining als Vorbereitung des Leselernprozesses immer noch ab:

1. von der Einsicht des jeweiligen Lehrers in die Notwendigkeit eines solchen vorbereitenden Funktionstrainings und

2. von den Fähigkeiten des jeweiligen Lehrers.

Es fehlen einerseits wissenschaftliche Begründungen und Rechtfertigungen für den Einsatz solcher Förderprogramme und andererseits konkrete Beschreibungen für Voraussetzungen des Leselernprozesses und darüber, wie sie angeregt, aufgebaut und gefestigt werden können. Das heißt: es fehlen operationalisierte Lernziele und methodische Hinweise als praktische Hilfen für den Lehrer.

Diesen Mangel versucht G. HEUß mit ihrer Untersuchung zu beheben. Auch die vorliegende Arbeit erhebt diesen Anspruch.

Da G. HEUß's didaktisches Material und seine wissenschaftliche Begründung der vorliegenden

Arbeit sehr ähnlich sind, eine Analyse ihrer Editionen aber nicht Ziel dieser Arbeit ist, sollen an dieser Stelle die wesentlichsten Unterschiede dargestellt werden, um die vorliegende Arbeit von der ihren abzusetzen.

G. HEUß's Material ist für noch nicht schulpflichtige Kinder konzipiert (Vorschule, Kindergarten) und berücksichtigt die psychophysische Situation dieser Zielgruppe. Sie verzichtet auf Schriftsymbole im optischen Teil. Ein wesentlicher Ansatz ihrer Arbeit ist mit Übungen im sprachlichen Bereich abgedeckt zur Erweiterung des lexikalischen Wissens und zum Aufbau artikulatorisch-richtigen Sprechens.

Die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit sind Lernanfänger im weiteren Sinne. Dazu gehören Vorschulkinder, Erstkläßler, "Lernanfänger" in der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) und Kinder mit Leselernschwierigkeiten. Das Programm enthält deshalb unter anderem auch Schriftzeichen verschiedenster Art:
Schreibschrift; Druckschrift und einige ihrer Variationen.
Sprache wird als Kommunikationsmittel bei Erklärungen, Diskussionen, verbalen Beschreibungen u.a.m. vorausgesetzt. Sprache im Sinne eines Sprachtrainings zur Erweiterung und Übung von sprachlichen Fertigkeiten wird mit dem vorliegenden didaktischen Material nicht trainiert. Der phonetische und syntaktische Aspekt von Sprache ist instrumentelle Grundlage des akustischen Funktionstrainings.

In der wissenschaftlichen Legitimierung geht G. HEUß von zwei Modellen aus, die nicht alleiniger Ansatz der vorliegenden Arbeit sind: vom Lesekönner und vom Leseversager (Legastheniker). Von hierher begründet

sie ihre geplanten Lernschritte. Damit übernimmt sie die geläufige Vorstellung, daß der "Leser" Vorbild und Ziel aller methodischen Verfahren ist und anhand von Symptomen, die Leseversagen anzeigen, die Methode modifiziert werden muß, wenn nicht gar die Ursache für solches Versagen im Kind selbst zu suchen ist (Legasthenie) und dann sogar eine methodische Modifizierung unsinnig erscheint.

Auch in der vorliegenden Arbeit ist Lesenkönnen Ziel aller Bemühungen, aber es werden lernpsychologische Ansätze zur Erklärung des Leselernprozesses und besonders neuere psycholinguistische Ansätze mit eingebracht, die Lesenlernen analog zum Sprechenlernen als prädisponierte und eigene Leistung des Kindes ansehen, was nach individuellen Regeln, Hypothesenüberprüfung an der sprachlichen Umwelt abläuft (vgl. HOFER 1976) und abhängig ist z.B. von Motivation und kognitiver Kapazität des Individuums. Durch diesen Erklärungsansatz wird abgehoben vom bisherigen Methodenstreit und Ansätzen in der Legasthenieforschung.

Das vorliegende didaktische Material und die theoretische Arbeit sind nicht alternativ sondern additiv zu G. HEUß's Bemühungen zu sehen.

Es ist ein leselehrmethodenunabhängiges kognitives Funktionstraining, das den Leselernprozeß vorbereiten und die Kinder zum Lesenlernen bereit machen will.

Analog zum Schreibvorkurs, der sich schon lange in der Schulpraxis durchgesetzt hat, soll mit diesem Lesevorkurs mit Materialien im weitesten Sinne umgegangen werden, die Inhalt und/oder Instrumente des späteren Leselernprozesses sind. Es soll der anschließende Lernablauf technisch entlastet (z.B. Rechts-Links-Gerichtetheit), eventuell auftretenden Schwierigkeiten (z.B. Verwechselungen) vorgebeugt und psychophysische

Voraussetzungen (z.B. Identifizierung/Differenzierung in beiden Wahrnehmungsbereichen) geschaffen werden. Das kann zeitlich parallel mit dem gewählten Schreibvorkurs ablaufen. Die funktionelle Vorbereitung gilt in besonderem Maße denjenigen Kindern, die die erwarteten Voraussetzungen zum Lesenlernen nicht mitbringen aufgrund von:

- optischer und akustischer Differenzierungsschwäche,

- psychophysischen Reifungsrückständen,

- sozio-kulturell bedingten Mängeln.

Das vorliegende Material kann im Aufbau und in seiner Zielsetzung den Eindruck entstehen lassen, daß Schreibenlernen und Lesenlernen zwei zeitlich und methodisch getrennt ablaufende Prozesse sein sollen. Ein solcher Eindruck ist weder beabsichtigt noch teilt die Autorin diese Meinung.

Schreibenlernen und Lesenlernen als "muttersprachliche Grundbildung, als Bekanntwerden mit Sprache in ihren mündlichen und schriftlichen Begegnungsformen" (SCHMACK 1970,73) als "Erwerb der Schriftsprache" (vgl. WEIGL 1976) ist ein integrierter Lernprozeß, der auch in seinen vorbereitenden Kursformen - Schreibvorkurs, Lesevorkurs - motivationale, inhaltliche, neurophysiologische und lerntheoretische Gemeinsamkeiten hat:

- hohe Motivation von Schulanfängern, Schreiben und Lesen zu lernen

- Sprache als gemeinsame Grundlage

- kommunizierender Charakter (instrumentaler Aspekt zwischen Schrift- und Sprechsprache) beim Herstellen

bzw. Aufnehmen schriftsprachlicher Informationen

- kommunikativer Charakter (sozialer Aspekt)

- Aufbau und Aneignung von Zeichensystemen (Symbole) (Identifizierung, Diskriminierung)

- Codierung, Decodierung bzw. Umcodierung als kognitive Prozesse, die zusammenwirken (Leistungen des Zentralnervensystems)

- effektiveres Einprägen, je mehr Informationskanäle - Auge; Ohr; Hand; Bewegungen; Tonus - beteiligt sind.

Über diese integrierten Gemeinsamkeiten hinaus müssen selbstverständlich besondere Eigenarten des jeweils anderen Lerngegenstandes berücksichtigt werden: visomotorische, graphomotorische Wiedergabe bzw. phonographische, phonologische Wiedergabe.

Die einzelheitliche Behandlung von Lesenlernen und die Vorbereitung durch einen Lesevorkurs wird hier exponiert, um seine Notwendigkeit im praktischen Einsatz und die theoretische Begründung besser hervorheben zu können.

Deshalb muß zunächst vom Lehrer erwartet werden, einen Schreibvorkursus mit dem vorliegenden Material selbständig zu kombinieren.

2. Ziele der Arbeit

Durch die Entstehung - erst praktische Entwicklung, dann wissenschaftliche Beweisführung für den Aufbau des zugrundeliegenden Materials - und die verfolgte Absicht - Rechtfertigungen des Einsatzes von kognitiven Trainingsprogrammen als Vorbereitung für den Leselernprozeß - sind Begründungen für die vorliegende Arbeit auch gleichzeitig die Ziele der Arbeit.

Diese sind:

1. Erklärung des Lesenlernens als einen Lernprozeß; Einordnung der Problematik in lernpsychologische und psycholinguistische Forschungsansätze

2. Hinterfragung des Begriffes - Lesereife - im Zusammenhang mit - Schulreife -, psychophysischen Bedingungen und erwarteten Voraussetzungen zum Lesenlernen im Hinblick auf den Lernanfänger

3. Analyse optischer und akustischer Wahrnehmungsphänomene und ihre Beteiligung am Leselernprozeß

4. Nachweis der Trainierbarkeit kognitiver Funktionen - hier Wahrnehmung - anhand ausgewählter experimenteller Forschungsergebnisse

5. Ableitung einer Rechtfertigung des Einsatzes kognitiver Trainingsprogramme aus entwicklungs- und lernpsychologischen Untersuchungen.

3. Methodologische Überlegungen zum Ablauf der Arbeit

Der Realisierung der o.g. Ziele liegt folgender methodischer Weg zugrunde.

Es handelt sich bei der vorliegenden Arbeit um eine sog. "Literaturarbeit". Das heißt: Erkenntnisse und Erklärungen zur theoretischen Begründung und praktischen Legitimierung des neuentwickelten Materials werden deduktiv aus theoretischen und empirischen Befunden verschiedener grundlegender wissenschaftlicher Forschungsergebnisse abgeleitet: z.B. Lese- und Lernforschung; Wahrnehmungs- und Entwicklungspsychologie.

Abgesehen von selbstbewertet positivem Einsatz des Materials durch die Autorin während eigener Lehrtätigkeit und einer experimentellen Untersuchung in Form einer pilot-study im Schuljahr 1975/76 in vier ersten Schuljahren, die trotz der geringen Probandenzahl als tendenziell positiv bewertet werden kann, bedarf es einer größeren systematisch-praktischen Untersuchung, um die Effektivität des Materials sicher nachweisen und um prognostische und prophylaktische Aussagen machen zu können. Diese geplante Untersuchung mußte aus terminlichen und technischen Gründen (z.B. bürokratischer Weg für die Erlaubnis durch die obere Schulaufsichtsbehörde, Finanzierung der hohen Stückzahl) auf einen späteren Zeitpunkt verlegt werden.

Da die o.g. praktischen Versuche mit dem didaktischen Material wegen empirisch nicht ausreichender Begründung - autor- bzw. versuchsleiterabhängige Effekte - nicht generalisierbare Aussagen durch die pilot-study - nicht weiter zum Tragen kommen,

unterliegt der methodische Ablauf der Arbeit fast ausschließlich wissenschaftlichen Legitimierungsversuchen. Mit diesem prozeßhaften Charakter korreliert der theoretische Aufbau eines zunächst vorläufigen Bedingungsrasters für ein praktisches kognitives Trainingsprogramm mit dem Anspruch, den Leselernprozeß funktionell vorzubereiten, d.h. aus den deduktiven Beschreibungen ergeben sich deskriptiv-additiv Konsequenzen für das didaktische Material.

Hier ist nicht nur der wissenschaftliche, sondern auch der praktisch-didaktische Teil dieser Arbeit ergänzungsbedürftig, z.B. durch neuere theoretische und praktische Untersuchungen zum Thema, und modifizierungsbedürftig, z.B. in bezug auf das jeweils einzelne betroffene Kind, was im ersten Fall noch nicht, im zweiten Fall wohl niemals durch eine wissenschaftliche Arbeit geleistet werden kann und nach wie vor auf die individuelle Entscheidung des betreuenden Erziehers zurückfällt.

So gesehen hat die gesamte vorliegende Untersuchung - wissenschaftliche Arbeit und didaktisches Material - den Charakter einer vorläufigen Leitstudie. Das Material ist aus 'trial and error'-Versuchen entstanden; hinzugezogen und literaturkritisch analysiert wurden vorausgegangene Untersuchungen mit kritischen heuristisch-empirischen Ansätzen, dazu wurden erste experimentelle Befunde der pilot-study aufgenommen. Methodologisch gesehen wird somit in dieser theoretisch-empirischen Untersuchungskette, deren Einzel-"Glieder nach dem Prinzip des Fortschritts von Bedingendem zum Bedingten geordnet sind ..." in kombiniert progressiver Weise (vgl. MIERKE 1955,7) vorgegangen, damit im Unterschied zu bisherigen Untersuchungen die konkrete Sache - Auf-

bau von Voraussetzungen zum Lesenlernen - nicht nur punktuell, sondern globaler und damit wirklichkeitsgerechter angegangen wird; denn "schon der theoretische Ansatz einer ... Forschung muß erdgebunden und instinktsicher sein". (LEWIN 1926,61).

4. Lernpsychologische und psycholinguistische Untersuchungen zum Lesenlernen

Es ist trivialevident, daß Lesenlernen ein Lernprozeß ist. Erstaunlich ist jedoch, daß in der bisherigen Literatur zum Lesenlernen die Ergebnisse der lernpsychologischen Grundlagenforschung nicht hinreichend berücksichtigt worden sind. Lernpsychologische Forschungsergebnisse sind immer nur regional herangezogen worden, um ein bestimmtes Leselehrverfahren wissenschaftlich zu legitimieren, z.B.: Ganzheitliche Lehrverfahren - gestaltpsychologische Untersuchungen zum Lernen; synthetische Leselehrmethoden - Assoziationslernen; Leseaufbau bei Legasthenikern - Konditionierungsmethoden.

Abgehoben vom sog. Methodenstreit wird der Leselernprozeß in der vorliegenden Arbeit in die relevante psychologische Lernforschung integriert eingeordnet und auch von hieraus erklärt. Grundlagen dieser Erklärungen sind Definitionen von Lesen und die Beschreibung des Erwerbs der Lesefertigkeit.

Das Ziel aller methodischen Leselehrverfahren ist der Lesekönner. Daß er nicht das Produkt des jeweils angewandten methodischen Verfahrens sein muß, wird problematisiert werden, und daß Lesenlernen nicht der additive Erwerb derjenigen Fertigkeiten ist, die den Lesekönner ausmachen - diese Annahme liegt allen bisherigen Leselehrmethoden zugrunde - , wird durch den neuen psycholinguistischen Ansatz zum Lesenlernen in Frage gestellt werden. Aus diesem Ansatz werden andere methodische Konsequenzen gezogen werden müssen.

4.1 Lesen und Lesenlernen

Obwohl Lesenlernen in der vorliegenden Arbeit nicht unmittelbarer Inhalt ist, muß aus definitorischen und aus teleologischen Gründen - direkte Auswirkungen des Vorbereitungstrainings auf den Leselernprozeß - etwas weiter ausgeholt werden. Das geschieht aber dennoch in relativ knapper Form im Vergleich zu der fast unübersehbar gewordenen Literaturfülle zu diesem Thema.

Lesen ist nach KAINZ "das verstehende Aufnehmen von schriftlich fixierten Sprachfügungen, somit die auf Grund der erworbenen Kenntnis der Schriftzeichen vollzogene Tätigkeit des Sinnerfassens graphisch niedergelegter Gedankengänge" (KAINZ 1956, 162).

Lesen ist nach ROBERTS und LUNZER ein "hierarchischer Prozeß zur Verminderung von Ungewißheit" (ROBERTS/LUNZER 1971, 242).

Die erste Definition enthält neben der Beschreibung des ablaufenden Prozesses auch die Beschreibung des Erwerbs, die der Fertigkeit zugrundeliegt.

Die zweite Definition enthält nur noch den motivationalen und informatorischen Aspekt von Lesen. Es muß unterschieden werden zwischen Lesen und Lesenlernen. Lesenlernen ist nach ROBERTS und LUNZER der "Erwerb einer Anzahl von Teilfertigkeiten und deren fortschreitende Automatisierung" (ROBERTS/LUNZER 1971, 242).

Obwohl dem Lesen und auch dem Lesenlernen jeweils ein prozeßhafter Charakter zugrundeliegt, sind die einzelnen Abläufe doch sehr verschieden.

Lesenlernen unterliegt eher einem Entwicklungsprozeß im Sinne von Aufbau von Fertigkeiten, Lesen eher einem Produktions- bzw. Reproduktionsprozeß, indem die ein-

zelnen vorher erworbenen mechanischen Teilfertigkeiten als passiver Bestand von Fähigkeiten zur Verfügung stehen und ihr Gebrauch nur bei schwierigen Konstellationen, z.B. beim Lesen von Medikamentenbestandteilen Dithydroetgokryptinmethansulfonat, bewußt gemacht werden. Sie sind "so perfekt automatisiert, daß sie ... unbewußt sind" (ROBERTS/LUNZER 1971, 225).

Was ist es nun, was beim Lesenlernen gelernt werden muß, was beim geübten Leser fast unbewußt abläuft?

Ausgangspunkt und grundlegendes Medium von Lesen als schriftsprachliche Kommunikation ist die Sprache. Hier interessieren besonders die Sprachmächtigkeit des Leseanfängers in Umfang - Kompetenz - und Umgang - Performanz-(vgl. CHOMSKY 1969) mit ihr. Sprechenlernen und eine globale Beherrschung der Sprache - ihre lexikalischen, phonetischen, syntaktischen und semantischen Kompetenzbereiche (vgl. BELSER 1972) - können zu dem Zeitpunkt, zu dem ein Kind lesen lernt, als abgeschlossen angesehen werden (vgl. SMITH 1976). Es handelt sich hier allerdings um die Beschreibung von Sprachmächtigkeit bei Schulanfängern, also um die durchschnittliche Sprachkompetenz in einem bestimmten Alter, die durchaus im Individualfall unterdurchschnittlich sein kann, und deren Auf- und Ausbau - nicht nur bei retardierten Fällen - generell Aufgabe von Unterricht und Erziehung ist. Denn "ein umfangreicher Wortschatz bedingt eine größere Lesefähigkeit, werden doch bekannte Wörter leichter gelesen als unbekannte" (HEUß 1974, 46) bzw. gibt es Kinder, die zwar einen Text sehr flüssig lesen, aber dem Gelesenen keinen Sinn entnehmen können. "Ihr orales Lesen klingt so, als ob sie dieses verstünden, aber sie sind in Wirklichkeit nur sehr tüchtige Rekodierer" (GOODMAN 1976, 115). Ähnliches ist bei geübten Lesern zu beobachten, wenn sie z.B. einen Text in einer Fremdsprache oder ein Schreiben in amtlicher (juristischer) Fachsprache richtig und flüssig lesen

können. MEIERS fordert im Zusammenhang mit diesem Phänomen, daß der zu lesende Text für die Sprachwelt von sechsjährigen Kindern repräsentativ sein muß, denn der Sinn eines Textes kann "vom Kind erst entnommen werden, wenn er zuvor hineingelegt worden ist" (MEIERS 1974, 214).

Aus den o.g. Definitionen und den nachfolgenden Ausführungen geht hervor, daß es sich beim Lesen als schriftsprachliche Kommunikation um Schriftlesen und Sinnlesen handelt. BLEIDICK spricht von "Duplizität der Aspekte: technischer Ablauf und Sinnerfassung" (1972, 13f). HEUß nennt es "Doppelbedeutung des Wortes Lesen" (1974, 27) die Psycholinguisten sprechen von Oberflächen- und Tiefenstruktur (vgl. HOFER 1976), der der Dekodierungsprozeß bzw. der Verständnisprozeß zugeordnet wird (vgl. RUDDELL 1976). Beides - Schriftlesen und Sinnlesen - muß beim Lesenlernen gelernt werden und beides muß ein geübter Leser können. Der tatsächliche Gebrauch dieser beiden globalen Fertigkeiten ist im Leselernprozeß und im Leseprozeß unterschiedlich gewichtet. Beim Lesenlernen müssen einzelne Teilfertigkeiten für Schriftlesen und Sinnlesen erst entwickelt - aufgebaut, geübt und gefestigt - werden. Beim Lesen sind die Teilfertigkeiten für Schriftlesen latent vorhanden, werden unbewußt angewandt, und Sinnlesen steht im Vordergrund des Leseprozesses. "Der Leselernende muß sich 'Fertigkeiten aneignen, die für ihn, wenn er einmal gut lesen kann, von geringerem Nutzen sind'" (HOFER 1976 zitiert hier SMITH, F. 1971, 16). Der Unterschied zwischen Leseanfängern und geübten Lesern liegt also im wesentlichen in der bewußten bzw. unbewußten Anwendung der zur Verfügung stehenden Mittel beim reproduzierenden Prozeß: denn beide lesen. Leseanfänger lesen nur sehr viel langsamer. JONES führt diesen Unterschied auf "die perzeptuellen Fähigkeiten von Leseanfängern und reifen Lesern" zurück (JONES 1976, 201).

"Perzeptuelle Geschwindigkeit kommt im Verlauf des Alters und mit der Erfahrung, aber es ist auch eine Veränderung der perzeptuellen Strategie erforderlich ... die vielen separaten Fertigkeiten verändern sich in ihrer relativen Bedeutung, sowie das Lernen fortschreitet. Ein reiner Anfänger muß schnell und unfehlbar jeden einzelnen Buchstaben von jedem anderen zu diskriminieren lernen. Sobald er dies bewältigen kann, muß er damit anfangen, Buchstaben als solche zu ignorieren und bestimmte Merkmale von ihnen als Hinweise für größere Einheiten zu gebrauchen. Wenn er einmal schnell und genau Wörter lesen kann, muß er aufhören, es auf diese Art zu tun, und lernen, ganze Phrasen und schließlich Sätze zu sehen" (JONES 1976, 201).

Mit dieser Beschreibung ist JONES weit über jedes bisherige Leselehrverfahren hinausgegangen, was Lesenlernen immer nur als Aufbau, niemals aber als Abbau visueller Lesestrategien sieht.

Hier ist ein erster Hinweis dafür zu sehen, reine optische und akustische Kodierungsfertigkeiten aus dem individuellen Leselernprozeß herauszunehmen, sie vorweg zu trainieren, um den Leselernprozeß selbst vom Erlernen dieser technischen-mechanischen Fertigkeiten zu entlasten und "Abbau" zu erleichtern.

Mit den o.g. Ausführungen sollte versucht werden, den Unterschied zwischen Lesen und Lesenlernen zu erklären. Eine deskriptive und eine definitorische Erklärung zu dem, was Lesen ist, soll dieses Kapitel abschließen:

- Lesen ist eine komplexe Fertigkeit, die einerseits den Erwerb bestimmter Teilfertigkeiten voraussetzt, aber andererseits durch den Erwerb - und auch während des Erwerbs - bestimmter Teilfunktionen und deren Umstrukturierung erst entsteht.

- Lesen ist Sinnentnahme und Informationsaufnahme in Form von Umkodierung optischer Zeichensysteme (Schrift in akustische Zeichensysteme (Sprache) auf der Grundlage schriftsprachlicher Kommunikation.

4.2 Lesenlernen - ein Lernprozeß

Lesen ist wie Schreiben, Sprechen, Denken und andere kognitive Leistungen eine Fertigkeit des Menschen - und nur des Menschen - , die nicht angeboren ist. Angeboren ist die biologische Prädisposition, diese Fertigkeiten zu erwerben. Aber das ist nur durch komplizierte und komplexe Vorgänge möglich, die Lernprozesse genannt werden. Beim Lesenlernen handelt es sich um einen solchen Lernprozeß: d.h. Lesen ist erlernbar. Das Ziel des Leselernprozesses ist der Leser. Leser sind demnach Schüler, die lesen lernen konnten. So betrachtet sind alle "Leseversager", die trotz intakter genetischer Anlagen nicht lesen können, Schüler, die irgendwo, irgendwann innerhalb ihres individuellen Leselernprozesses am Erreichen des gesteckten Ziels verhindert wurden. Sie haben nicht lesen lernen können. Ursachen für die Entstehung von solchen Nichtleselernern müssen im Lernprozeß und seinen äußeren (z.B. Persönlichkeit des Kindes) und inneren (z.B. inhaltliche; methodische) Bedingungen gesucht werden.

Um den Leselernprozeß beschreiben zu können, muß zunächst geklärt werden, was - Lernen - ist.

Umgangssprachlich wird mit Lernen eine Tätigkeit bezeichnet, die memorieren von sprachlichen Inhalten oder wiederholen von Übungen - z.B. motorische Übungen - meint. In der Pädagogik, insbesondere der Schulpädagogik, wird zu diesem Aspekt noch die Aufnahme und das

Behalten von Wissen - Sachwissen - addiert. Durch die psychologische Lern- und Verhaltensforschung wird der Begriff des Lernens noch erweitert auf Aufbau und Veränderungen von habituellen Verhaltensweisen. Während in den beiden ersten Aspekten zwischen Lernen und Nichtlernen unterschieden wird - gemessen an Können (bzw. Nichtkönnen) durch korrekte Wiedergabe oder richtige Anwendung des Gelernten - spricht die Verhaltensforschung von richtigem oder falschem Lernen im normativen Sinne. Danach ergeben sich für - Lernen - folgende drei Aussagen, die additiv zu sehen sind und noch keine spezielle lerntheoretische Definition enthalten.

Lernen ist:

1. die Aneignung von (Sach-)Wissen und von Kenntnissen über den jeweils zu lernenden Inhalt/Gegenstand

2. der Aufbau von Fertigkeiten/Können

3. Aufbau oder Abbau, Aneignung oder Änderung von Verhalten.

Mit diesen drei Aussagen werden Veränderungen beschrieben, die nach Ablauf eines Lernprozesses beobachtet, gemessen oder getestet werden können. Es ist feststellbar, daß etwas gelernt worden ist. Es ist nicht erklärt, wie der Prozeß abgelaufen ist. Der Lernprozeß selbst wird nicht beschrieben. Das Produkt, der Effekt eines Lernvorgangs, kann nachgewiesen werden, der Prozeß ist "ein überhaupt nicht beobachtbarer Vorgang im Menschen" (KLAUER 1975, a) 1).

Obwohl somit darauf hingewiesen wurde, daß es sich nicht um die Erklärung des Lernprozesses selbst, sondern um die Beschreibung des Produktes des Lernprozesses handelt, muß wegen Mangels eines anderen Begriffswortes

das oben beschriebene zunächst weiter gebraucht werden.

Zur augenblicklichen Beschreibung des Leselernprozesses, zum Verständnis der daraus abgeleiteten methodischen Konsequenzen, der Erklärung der derzeitigen Stagnation der Leseforschung und der Forderung nach neuen Forschungsansätzen genügt bzw. bedarf es gerade dieses Begriffes, obwohl seine Unangemessenheit erkannt worden ist.

Da Lesen - Schriftlesen und Sinnlesen ist (siehe Kapitel 4.1), werden diese beiden Globalfertigkeiten im Leselernprozeß getrennt berücksichtigt, obwohl sie nicht unbedingt getrennt aufgebaut werden müssen.

Analog zu den o.g. drei Aussagen über Lernen ist Lesenlernen:

L E S E N

SCHRIFTLESEN

1. Kenntnisse über den Lerninhalt

   Es soll erkannt werden, daß:

   - gesprochene Sprache Grundlage von Schriftsprache ist

   - vom konkreten Gegenstand über das Klangbild zum Wortbild (bzw. umgekehrt) abstrahiert werden muß

   - Schriftzeichen Bedeutungsträger für Laute sind aufgrund von Vereinbarungen (axiomatische Symbolik)

   - optische und akustische Zeichen bestimmte Gestaltqualitäten haben

   - die Leserichtung von links nach rechts, die Zeilenabfolge von oben nach unten geht (im indogermanischen Sprachgebiet)

2. Aufbau von Fertigkeiten

   Es soll(en):

   - optische Zeichen/Zeichengruppen (Wortbilder) erkannt/unterschieden und akustischen Zeichen/Zeichengruppen (Klangbildern) flüssig zugeordnet werden

   - Buchstabenschrift artikulatorisch richtig in Sprache umgesetzt werden

3. Es soll habituelles Leseverhalten aufgebaut werden.

L E S E N

SINNLESEN

1. Kenntnisse über den Lerninhalt

   Es soll erkannt werden, daß:

   - Lesen mittelbare Kommunikation ist

   - es der Informationsvermittlung dient - "Verminderung von Ungewißheit" (ROBERTS/ LUNZER 1971, 236).

2. Aufbau von Fertigkeiten

   - Die Bedeutung des Geschriebenen soll verstanden und interpretiert werden können

3. Der Inhalt des Gelesenen soll Verhaltensänderungen bewirken (können).

Diese Konkretisierung des Leselern-"Prozesses" zeigt, daß es sich

- erstens um die globale inhaltliche Beschreibung dessen handelt, was beim Lesenlernen gelernt werden muß - inhaltlich-sachliche Lernziele -

- zweitens um die Beschreibung der Fertigkeiten handelt, die den Lesekönner ausmachen.

Lesefertigkeit erweist sich als die additive Beschreibung spezieller Geschicklichkeiten auf bestimmten Teilgebieten. Lesefertigkeit ist das Gesamte von Teilfertigkeiten. Lesenlernen ist der zumeist additive Erwerb solcher Teilfertigkeiten, unabhängig, nach welchem Leselehrverfahren vorgegangen wird. Der sog. Methodenstreit (synthetische - ganzheitliche Leselehrmethode) besteht in einer anderen zeitlichen und inhaltlichen Gewichtung des Erwerbs dieser Teilfertigkeiten.

Die Methodologie des Lesenlernens ist bis heute nicht hinterfragt worden. Leselernziele werden noch immer vom Lesekönner abgeleitet und unterliegen einer deduktiven statischen Konstruktion dessen, was den Leser ausmacht. Das ist nicht zuletzt damit zu begründen, daß der Lernvorgang selbst praktisch nicht beschreibbar ist. Daß die Erreichung des Ziels aber auch anders als oben beschrieben ablaufen kann, muß hypothetisch unterstellt werden.

Die Konsequenz daraus ist die begriffliche Trennung des Produktes vom Prozeß. Der tatsächliche Prozeß kann nicht rückwirkend anhand des Produktes beurteilt werden. Das heißt, daß ein Kind lesen gelernt hat, sagt nichts darüber aus, wie es lesen

gelernt hat; ob durch, mit oder trotz der angewandten Lehrmethode oder ohne methodische Unterstützung im unterrichtlichen Sinne, sondern durch Regeln und Anstöße o.ä., die es selbst zu verbalisieren nicht in der Lage ist.

Solange dieser Nachweis nicht erbracht werden kann, ist es ungerechtfertigt zu behaupten, daß Lesen durch die angewandte bzw. nur durch eine Lehrmethode erlernt werden kann, auch wenn die Mehrzahl der Kinder einer Klasse lesen gelernt hat, d.h. lesen kann. Auch durch das "methodenintegrierte Leselehrverfahren" (Kompromiß aus dem Methodenstreit) können weder rückwirkend noch prognostisch Aussagen darüber gemacht werden, ob durch diese Methode im Einzelfall lesen gelernt worden ist bzw. lesen gelernt werden kann.

Es ist daher dringend notwendig, daß die theoretische Leseforschung methodologische Alternativen entwickelt, Begriffe neu definiert, den begrifflichen Rahmen selbst erweitert und so zum besseren Verständnis des Leselernprozesses - im Sinne des tatsächlichen Ablaufs - beiträgt und u.U. sogar bewirkt, daß die Methodenvielzahl abgebaut wird, die die Problematik für das betroffene Kind zusätzlich erschwert (z.B. bei Schulwechsel). Die Dringlichkeit eines neuen Ansatzes macht auch die große Zahl der Leseversager deutlich, denen Mißerfolgserlebnisse, Frustrationen, Motivationsverluste und u.U. schwere Schulschicksale durch rechtzeitige prophylaktische Maßnahmen erspart bleiben würden. In diesem Punkte sind auch die Bemühungen der Legasthenieforschung ineffektiv geblieben. Die Klassifizierung von Nichtlesekönnern in Leseversager, Lese-Rechtschreibschwache, Legastheniker u.a.m. geht am Problem vorbei, daß diesen Schülern nicht rechtzeitig geholfen werden konnte, den

Leselernprozeß ihren individuellen Möglichkeiten bzw. Schwierigkeiten entsprechend zu bewältigen.

R. VALTIN als "Hauptdarstellerin" des "zweiten Aktes der Legasthenie-Diskussion" (SENNLAUB 1976, 405) gibt selber zu, daß nur um den Prozeß herumgeforscht wurde (VALTIN 1975, zitiert nach HOFER 1976, 14). Es scheint, als ob die aufgebrachten Energien dieses neuen Forschungsgebietes von anderen Problemen abgelenkt haben und dadurch Lösungsmöglichkeiten verstellt worden sind.

Den o.g. Forderungen kann im Zusammenhang mit der Thematik dieser Arbeit nur in Ansätzen nachgekommen werden. Sie müssen an spätere bzw. andere wissenschaftliche Bemühungen weitergegeben werden. Erste neuere Überlegungen dazu sind bei A. HOFER (Hrgb. 1976) beschrieben.

4.3 Einordnung des Leselernprozesses in lerntheoretische Ansätze

Mit neuen wissenschaftlichen Einsichten korrelieren - nicht immer zeitlich konstant - Änderungen oder Entstehung neuer praktischer Lehrverfahren:

- z.B. das Aufgeben des statischen Entwicklungs- und Begabungsbegriffes - die Reflexion über das wissenschaftliche Anlage-Umwelt-Problem führte aus der Resignation einer biologischen Determination heraus und machte Früh- und Vorschulerziehung möglich

- das sog. ganzheitliche Leselehrverfahren erhielt seine lernpsychologische Begründung erst, als Prinzipien der Ganzheitspsychologie bekannt wurden und auf Entwicklungs-, Wahrnehmungs- und Lernprozesse übertragen wurden (vgl. BOSCH, B./ WITTMANN, J./ KERN, A.)

Da - wie oben aufgezeigt - der tatsächliche Lernprozeß noch nicht befriedigend beschrieben werden konnte und auch lerntheoretische Erklärungsansätze das im vorliegenden konkreten Fall - für Lesenlernen - noch nicht geleistet haben, soll im Folgenden versucht werden, Lesenlernen in lerntheoretische Erklärungsansätze einzuordnen, um so eine Leselerntheorie im Sinne der psychologischen Lernforschung zu finden. Im Vordergrund dieses Erklärungsversuches steht Lesenlernen und nicht eine Leselehrmethode, deren jeweilige Vertreter auf der Suche nach Argumenten für die Richtigkeit ihrer Verfahren versuchen, diese auch lerntheoretisch zu legitimieren. Vielmehr wird sich zeigen, daß Lesenlernen nicht durch einen lernpsychologischen Ansatz vollständig geklärt werden kann, sondern je nach den Schwerpunkten der jeweiligen psychologischen Schule ein Aspekt besondere Beachtung findet. Daraus ergibt sich, daß Lesenlernen multidimensional erklärt und konsequenterweise auch multidimensional praktiziert werden muß.

Im Folgenden soll nun untersucht werden, nach welcher lernpsychologischen Art Lesen gelernt wird. Dabei handelt es sich nicht um die Begründung einer Leselehrmethode, sondern um wissenschaftliche theoretische Erklärungsversuche zum Lesenlernen, wie es lernpsychologisch beschrieben werden kann.

Dazu werden acht relevante Lernarten vorgestellt und auf ihre Bedeutung für Lesenlernen hin interpretiert. Dem geplanten Vorgehen liegt wegen seiner differenzierten lehrbuchartigen Übersicht die literaturkritische Untersuchung von PIEL zugrunde (PIEL, Lernen und Objektion 1976[1]). Danach ist Lernart die "Art und Weise, unter welchen je spezifischen inneren (individuell disponiblen) und äußeren (Lerngesetze und -regeln) Bedingungsvariablen ein Aufbau von verschiedenen psychophysischen Verfügbarkeiten (Kompetenzen) ... beim Individuum in Gang gesetzt wird" (PIEL 1977).

Solche Lernarten sind:

1. Aufbau von Signalen durch klassisches Konditionieren (PAWLOW)

2. Aufbau von Handlungen durch operantes Konditionieren (SKINNER)

3. Aufbau von Handlungsketten durch instrumentelles Konditionieren (PAWLOW; MILLER und KONORSKI; GUTHRIE)

4. Aufbau von Handlungen durch Nachahmungen (BANDURA)

5. Selektion von Handlungen aus dem "mitgebrachten" Handlungspotential durch trial and error (THORNDIKE)

6. Aufbau von Wissensbeständen durch Assoziation (EBBINGHAUS; MEUMANN)

7. Aufbau von Wissensbeständen durch Einsicht (KÖHLER; KOFFKA; LEWIN u.a.)

---

1) und PIEL,W. Kleines Lehrbuch der Lernpsychologie Braunschweig 1977 im Druck daher noch

8. Aufbau von Motiven durch Objektion (ACH; MIERKE; PIEL).

Diese Beschreibung der Lernarten beinhaltet Lernziele - Signale, Handlungen, Wissensbestände, Motive - und Lernmethoden - konditionieren, nachahmen, trial and error, assoziieren, einsehen und objektionieren. Lernmethoden sind "aus den Lernarten entnommene Regelhaftigkeiten und Gesetze zum Zwecke der Lernhilfe für das Individuum" (PIEL 1977). Lernmethoden müssen vom Lernenden erarbeitet werden - durch einen Lernprozeß (vgl. PIEL 1976) - um dann aktiv beim Lernprozeß eingesetzt werden zu können. So gesehen muß der Lernende Lernen lernen, d.h. er muß sich Lernmethoden aneignen, bevor er z.B. lesen lernen kann. Solche "Methoden des Erlernens" (DORSCH 1963,2%) werden zum Teil abgeleitet aus den "Regelhaftigkeiten und Gesetzen" (PIEL 1977) der Lernarten, z.B.:

- memorierendes Lernen (Wiederholungen)

- assoziierendes Lernen (z.B. durch Wortpaare beim Vokabellernen, - sog. Treffermethode - oder nach GUTHRIE's Kontiguitätstheorie - Lernen durch Letztreaktionen - d.h. die zuletzt erlebte Reaktion wird als neuer Reiz assoziiert; denn sie "soll ... die volle assoziative Stärke ... besitzen" (PIEL 1976,33).

- intermittierendes Lernen (Lernen mit Zwischenzeiten - Pausen - sog. Ersparnismethode)

- Orientierungslernen (TOLMAN), d.h. es wird gelernt, die erwarteten Ergebnisse einer geplanten Reaktion durch trial and error-Überprüfung vor-

wegzunehmen

- Strukturierungslernen u.a.m.

L e r n methoden müssen vom und im Individuum selbst aufgebaut werden. Im Gegensatz dazu sind L e h r - methoden die Bereitstellung von Lernhilfen von außen (vgl. PIEL 1976), um:

- Lernmethoden (Lernen erlernen) aufbauen zu können bzw. diesen Aufbau zu erleichtern

- und um andere Fertigkeiten oder neues Wissen lernen zu können.

Lehrmethoden im Sinne von planmäßiger Unterweisung (z.B. im Unterricht) unterliegen "vorwiegend darbietende(r) Vermittlung ... in steter Blickrichtung auf den aufzunehmenden Schüler" (STÖCKER 1960, 123f)

Gestaltpsychologisch gesehen muß ein umfassendes Angebot von Gelegenheiten organisch arrangiert werden, um Lernen zu ermöglichen. Auf Lesenlernen bezogen bedeutet das nicht nur eine "Leselehrmethode" (was im o.g. Sinne keine Methode ist, sondern eine Methodik - als Teil der Didaktik - ein Unterrichtsverfahren) soll für den Lernenden bereitgehalten werden, sondern es müssen vielfache Gelegenheiten geschaffen werden, Lesen lernen zu können.

Zunächst soll nun untersucht werden, nach welcher der o.g. Lernarten Lesen gelernt werden kann, und zwar in bezug auf das genannte Lernziel und der zugrundeliegenden Lernmethode der jeweiligen Lernart.

zu 1.: Aufbau von Signalen durch klassisches Konditionieren

Erklärung:

Eine unwillkürliche Reaktion (bedingter Reflex - response -)wird benutzt, um ein bestimmtes Signal (- stimulus -) zu lernen. PAWLOW's bekannte Experimente mit Hunden:

Speichelfluß bei Futtergabe (response), Futtergabe wird durch akustisches (Glockenzeichen) bzw. optisches (Lichtzeichen) Signal (stimulus) ersetzt. Speichelfluß bei optischem oder akustischem Signal
-- S-R-Lernen --

Bedeutung für Lesenlernen:

Da beim S-R-Lernen unwillkürliche Reaktionen Grundlage dieser Lernart sind, kognitives Lernen - wie Lesenlernen - aber willkürlicher Reaktionen bedarf, ist diese Lernart für Lesenlernen nicht nur ungeeignet, sie ist überhaupt nicht praktizierbar. Lesenlernen ist ein kognitiver, willentlicher, absichtlicher Prozeß, der qualitativen Merkmalen des Wollens unterliegt (vgl. PIEL 1965).

Mißverständlicherweise wird das Erlernen eines Signal- bzw. Zeichensystems, wie es beim Sprechen- und Lesenlernen notwendig ist, mit der o.g. Lernart erklärt. Akustische und optische Zeichensysteme der Sprech- und Schriftsprache können aber nicht durch "klassisches Konditionieren" aufgebaut werden. Zu diesem Mißverständnis hat vielleicht auch C.F. SCHMITTS Theorie des Leseprozesses auf der Grundlage des bedingten Reflexes (1968) geführt, was MEIERS bereits kritisch betrachtet hat (vgl. MEIERS 1974). Auch nach GAGNÉ können mit dieser Lernart (sein Lerntyp 1 -Signallernen-) "präzise, willkürliche Reaktionen ... nicht angeeignet werden" (GAGNÉ 1969,33f).

-

Außer den Bemühungen des Till Eulenspiegel, einem Esel auf diese Weise das Lesen beizubringen, sind keine ähnlichen Beispiele bekannt.

Zu 2., 3., 4., 5.: Aufbau von Handlungen/Handlungsketten durch

- operantes Konditionieren
- instrumentelles Konditionieren
- Nachahmung

Erklärung:

Wie die Zielbeschreibung ausdrückt, sollen Handlungen, d.h. Verhaltensweisen gelernt werden:

- dadurch, daß eigene Aktivitäten (mitgebrachte oder provozierte) des Lernenden auf ein bestimmtes Ziel hin (schrittweise) verstärkt (belohnt) werden und so durch Hervorheben, Erzeugung von Lust, Befriedigung von Bedürfnissen, Erfolgserlebnisse u.a.m. zur Wiederholung angeregt werden,

- oder durch Nachahmung, d.h. durch Übernahme ganzer Verhaltensmuster von Vorbildern.

Bedeutung für Lesenlernen:

Durch diese Lernarten können zwar habituelle Verhaltensweisen beim Lesen erlernt bzw. übernommen werden; Lesen selbst aber ist kein Verhalten, sondern eine kognitive prozeßhafte komplexe Leistung, die durch diese Lernarten nicht aufgebaut werden kann.

Die in dieser Lernart angewandte Lernmethode allerdings hat eine nicht zu unterschätzende Wirkung auf den Leselernprozeß. Sie findet in zunehmendem Maße bewußte Anwendung bei fast allen Lernprozessen. Durch sie wird Lesenlernen zwar nicht erleichtert, aber die gezeigten Leistungsfortschritte werden honoriert und nicht als selbstverständlich vorausgesetzt, was fast einer "Extinktion" (Löschung) gleichkäme. Diese wird in der Verhaltenstherapie zum Abbau von unerwünschtem Verhalten als Methode eingesetzt.

An dieser Stelle soll davor gewarnt werden, bei Minder- oder Nichtleistung sog. "negative" Verstärker (Strafe) einzusetzen, die in bestimmten Situationen vom Kind umgekehrt als positive Verstärker gedeutet werden und so ihre Wirkung verfehlen, z.B. "Wenn Mutter nicht mehr mit mir schimpfen kann, redet sie überhaupt nicht mit mir."

Zu 6.: Aufbau von Wissensbeständen durch Assoziation

Erklärung:

Dieser Lernart liegt die Annahme der Assoziationspsychologie zugrunde, daß "alles Psychonome ... nur auf kognitiven Vorstellungsassoziationen verschiedener Bewußtseinsgrade und ihrer Statik und Dynamik beruht" (PIEL 1976,18). Kognitive Wissensbestände werden durch Assoziationen - gedankliche vorstellungsmäßige Verknüpfungen - aufgebaut, erweitert und im Gedächtnis gespeichert.

Es werden bestimmte Gedächtnisarten untersucht:

"a) nach dem zugrundeliegenden Wahrnehmungsbereich das optische, akustische, taktile, kinästhetische,

olfaktorische etc. Gedächtnis,

b) nach der Konfiguration des Lernstoffes das mechanische-, Gestalt- und Sinnesgedächtnis,

c) nach der Gedächtnisspanne das Kurzzeit- (Merkfähigkeit) und Langzeitgedächtnis,

d) nach den unterstützenden Faktoren für die Reproduktion das willkürliche spontane ... Erinnern, das markierte Wiedererkennen (Identifizieren durch 'Eselsbrücken' ...),

e) Ein neuer Ansatz beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Gedächtnisleistungen beim sogenannten absichtlichen ... und beiläufigen ... Lernen ..." (PIEL 1976,19) (letzteres ist bei nichtsystematischem Lesenlernen außerhalb der Schule zu beobachten). Es werden verschiedene "Erlernungsmethoden" empfohlen, die z.T. schon in diesem Kapitel genannt wurden - Ersparnismethode, Treffermethode u.a.m.

Bedeutung für Lesenlernen:

In dieser Lernart kann Lesenlernen als kognitive Gedächtnisleistung dem Lernziel - Aufbau von Wissensbeständen - zugeordnet werden. Lesenlernen kann durch "kognitiv-assoziatives Gedächtnislernen" (PIEL 1976,21) gelernt werden. Das Ausmaß der zur Verfügung stehenden assoziativen "Bewußtseinsrepräsentanz früher wahrgenommener Sinnesreize" (PIEL 1976,19) wird den Lernprozeß, die Lerngeschwindigkeit, das Behalten bzw. das Wiederabrufen nicht unerheblich beeinflussen.

Die Einsicht in diese Lernmethode hat in schulpraktischer Hinsicht dazu geführt, neue Wissensbestände z.B. beim Lesenlernen durch von außen gesetzte Erklärungs- und Behaltenshilfen assoziierend aufzubauen (mnemotechnische Hilfsmittel; Eselsbrücken). Das geschieht in reglementierter Form und ist nicht als wahlweise zu benutzendes Angebot zu sehen, (was in einigen Fällen durchaus zu Assoziationen führen kann), z.B.:

- Namen für Laute: Zahnbläser-s,
  Lippenbläser-f,
  Zungenzitterer-r

- sog. Normallaut-Methode: u - ist das Wasser kalt
  a - wundern sich die Kinder
  sch - fährt der Zug etc.

- oder phonomimische Verfahren wie z.B. die Koch'sche Fingerlesemethode.

Auch das vorliegende Trainingsmaterial will mit Hilfe von Assoziationen das Wissen über geschriebene Buchstaben und gesprochene Laute aufbauen. Das geschieht durch Identifizierungs- und Diskriminierungshilfen anhand von sachlichen Informationen über optische und akustische Merkmalskonfigurationen - z.B. Rechts-Links-Gerichtetheit; Ober- und Unterlängen; hart - weich; stimmhaft - stimmlos gesprochene Laute -. Etwaige andere (auch sachferne) Assoziationen können und sollen nicht verhindert werden. Aber wegen ihrer vermuteten individuellen Unterschiedlichkeit werden sie zwar angeregt, aber dem Schüler selbst überlassen und nicht von außen her erzwungen (i - ein Igel).

zu 7.: Aufbau von Wissensbeständen durch Einsicht

Erklärung:

Dieser Lernart liegen gestalttheoretische bzw. gestaltpsychologische ("Berliner Kreis") und ganzheitspsychologische ("Leipziger Schule") Erkenntnisse zugrunde. An dieser Stelle interessieren aus dem Gesamtforschungsgebiet vor allem wahrnehmungs- und lernpsychologische Untersuchungen.

"Voraussetzung für jeden einsichtigen Lernprozeß ist die Motivierung des Individuums ... durch 'echte Bedürfnisse' ... erlernte 'Quasibedürfnisse' oder 'Vorsätze' aufgrund zentraler Willensakte ... Sie sind auf ein Ziel oder Problem gerichtet, das zunächst den Charakter einer offenen, diffusen oder gestörten Gestalt hat ..." (PIEL 1976,57). Zur Gestaltung, Strukturierung, Organisierung bedarf es schöpferischer Aktivitäten, die "allem Lebendigen immanent ... zugrundegelegt" (PIEL 1976,53) werden. Die Gestaltungsprozesse bzw. "kognitiven Umstrukturierungsprozesse" sind abhängig von "sowohl intrapsychische(n) wie intraphysische(n) (Faktoren) ... als auch ... der personalen Umwelt ..." (PIEL 1976,53) des Individuums und seiner motivational bedingten Spannungslage einer "offenen und dynamischen Problemsituation" (PIEL 1976,57) gegenüber. Einsichtiges Lernen - durch "innerliche(s) kognitive(s)-schöpferische(s) Denken als Suchverhalten und Umstrukturierungsprozeß führt plötzlich zu einem gestaltschließenden 'aha-Erlebnis' ... die Lösung ist gefunden ... das System ist entspannt" (PIEL 1976,59). Lernhilfen können bestimmte gestaltpsychologische Gesetzmäßigkeiten beinhalten, wie:

Gestaltgüte, Gestalthöhe bzw. -tiefe, Figurhintergrund oder Gesetze der Nähe, der Ähnlichkeit, der Geschlossenheit, der guten Form, des gemeinsamen Schicksals u.a.m.

Bedeutung für Lesenlernen:

Auch dieser Lernart kann Lesenlernen, wie schon der letztgenannten, als Aufbau kognitiver Wissensbestände zugeordnet werden. Lesenlernen kann durch "Einsicht" gelernt werden, wenn die beiden wesentlichen Merkmale dieser Lernart berücksichtigt werden:

das "immanente schöpferische Aktivitätsprinzip ... die Tendenz ... zur einheitlichen Organisierung (Gestaltung ... Prägnanztendenz" (PIEL 1976,53f) -die motivationale Bereitschaft im Individuum und die von außen geschaffenen nach Gestaltgesetzen arrangierten Gelegenheiten "zur Anregung und Erhaltung der Kreativität" (PIEL 1976,56), die den zum Arrangement gehörenden Situationen, Materialien u.a.m., immanenten Aufforderungscharaktere, wirken wiederum motivierend auf das Individuum, so daß der Kreis geschlossen werden kann. Ein sinnvolles Arrangement als "organische Lernhilfe soll durch keine 'Vorschriften für Einzelschritte' gestört, nicht strukturierend gestaltet werden, sondern es soll ein umfassendes Angebot sein, eine 'Bereitstellung aller zur Lösung erforderlichen Aspekte'" (vgl. PIEL 1976), das jedem Lernenden wahlweise zur Verfügung steht und ihm Materialien im weitesten Sinne für seinen individuellen Lern- bzw. Lösungsweg anbietet.

Wenn "die Curriculum-Theorie ... einen Aufbau der Curriculum-Elemente im Sinne notwendiger festzusetzender Lernerfahrungen für bestimmte Lern-...-gänge erreichen (will)" (SCHMACK 1973,25), kann Lesenlernen im Zusammenhang mit der oben genannten Lernart als Aufgabe neuer curricularer Ansätze gesehen werden.

Das vorliegende didaktische Material versteht sich als ein nur bescheidener Anteil des geforderten umfassenden Arrangements, das durch Lesematerialien im

weiteren Sinne ergänzt werden muß, um eine motivierende atmosphärische Leseumwelt zu schaffen, z.B. können gesammelt werden:

> Werbeprospekte, Kataloge, Comics, Zeitungen, Illustrierte, Einkaufszettel, Briefe, Postkarten, Verpackungsmaterialien, Rezepte von z.B. Reis- oder Haferflockentüten, Kinder- und Bilderbücher, Telefon- und Adressbücher, Kinderduden und -lexika, Malbücher, alte Lesebücher, verschiedene Fibeln, Blätter aus Leselehrgängen, Spiele u.a.m.

Es können hergestellt werden:

> Klarsichtkästen als "Buchstabenbehälter", Lexikonblätter, eigene "Lese"-Bilderbücher aus Gruppenarbeiten, eigene Wandbilder aus z.B. Schriftzeichen.

Es kann angeschafft werden:

> alte Schreibmaschine aus Büroauflösung oder über Annonce.

Diese Materialien können zum Teil von den Kindern selbst zusammengetragen und müssen für alle ständig greifbar aufbewahrt werden.

Zu 8.: Aufbau von Motiven durch Objektion

Erklärung:

Diese Lernart versucht, das Lernen von Motiven, den Aufbau von Motivationen von "subjektiven Qualitäten" (PIEL 1976) durch Objektionieren zu erklären. Objek-

tion ist die Übertragung dieser subjektiven Qualitäten ins Betätigungsfeld - Lerninhalt; Lerngegenstand -. Diese Übertragung geschieht so, daß rückwirkend aus den Betätigungsobjekten die aufgebauten subjektiven Qualitäten motivational für zukünftiges Verhalten auf die Objekte hin wirksam werden (vgl. PIEL 1976). Beim absichtlichen-voluntionalen-systematischen Aufbau muß durch Objektion positive Besetzung des Lerngegenstandes geschaffen bzw. durch Gegenobjektion negative Besetzung abgebaut und durch positive ersetzt werden.

Bedeutung für Lesenlernen:

Durch diese Lernart kann - wie durch andere auch - Lesenlernen selbst nicht gelernt werden. Die zugrundeliegende Lernmethode - Objektion - allerdings kann für den Lernenden eine wichtige Lernhilfe sein. Sie ist in nicht zu übersehender Weise dem gestaltpsychologischen Ansatz der inneren Motivation - innere Bereitschaft sehr ähnlich. Während die Gestaltpsychologie diese Motivation "allem Lebendigen immanent" unterstellt (vgl. PIEL 1976) bzw. durch den Aufforderungscharakter im Arrangement wirksam werden läßt, wird durch das Lernen von Motiven durch Objektion versucht, auch gerade auf den Aufbau und die Erhaltung der Motivation Einfluß zu nehmen.

Aus der den jeweiligen Lernarten zugeordneten "Bedeutung für Lesenlernen" geht hervor, daß der konkrete Komplex - Lesenlernen - bisher nur nach zwei Lernarten - Aufbau von Wissensbeständen durch Assoziation bzw. Einsicht - definiert werden kann. Das

heißt, daß die theoretische Beschreibung des Leselernprozesses nicht durch alle aufgeführten Lernarten geleistet werden kann. Darüberhinaus hat sich allerdings gezeigt, daß Lernmethoden für Lesenlernen auch aus anderen Lernarten durchaus wirksam sein können.

Während es sich beim Aufbau der Lernziele bei "Lernanfängern" immer auch um einen Entwicklungsprozeß handelt, stehen die benötigten Lernmethoden dem Erwachsenen, der Lernen gelernt hat, alternativ oder sogar simultan zur Verfügung und können wahlweise oder gleichzeitig eingesetzt werden, zwar unterschiedlich gewichtet im bewußten Gebrauch oder im unbewußten automatisierten Reagieren.

Aus dieser mehr theoretischen Erkenntnis läßt sich im vorliegenden Fall für den Leselerner die praktische Konsequenz ableiten, dem Leselernanfänger möglichst viele lernmethodische Dimensionen anzubieten. Das heißt, daß zu den gestaltpsychologischen Forderungen eines multidimensionalen Arrangements auch lernmethodische Hilfen aus den anderen Lernarten additiv gehören müssen.

Diese Forderung nach einem vielseitigen Angebot zum Lernen wird auch in neueren psycholinguistischen Untersuchungen gerade auch für Lesenlernen erhoben.

4.4 Erklärungen des Leselernprozesses im psycholinguistischen Ansatz

Dieses Kapitel wurde in die Arbeit deshalb mit aufgenommen, weil die Psycholinguistik z.Zt. die neue-

sten und im Gegensatz zu den lerntheoretischen Ansätzen ganz andere Aspekte zum Lesenlernen aufzeigt, die darüberhinaus noch unbelastet vom sog. "Methodenstreit" sind. Im Gegensatz zu lernpsychologischen Erklärungsversuchen ist Lesenlernen in psycholinguistischen Untersuchungen konkret beschrieben worden. Deshalb wird in den nachfolgenden Ausführungen mehr referiert als neu konstruiert. Die Zitathäufungen in diesem Abschnitt sollen zugleich auch die zunächst unglaublich anmutenden Überlegungen des psycholinguistischen Ansatzes als zutreffend nachweisen. Der psycholinguistische Ansatz soll auch deshalb hier aufgeführt werden, weil seine grundlegenden Überlegungen und die daraus abgeleiteten praktischen Konsequenzen in bezug auf Lesenlernen zu den geforderten neuen theoretischen Überlegungen beitragen und dem eigenen Standpunkt der Verfasserin besonders auch in bezug auf unterrichtspraktisches Vorgehen sehr nahe kommen: nämlich sich an den objektiv mitgebrachten Fähigkeiten und den subjektiven Schwierigkeiten der Schüler zu orientieren, deren Lernprozesse dadurch individuell sehr verschieden ablaufen. Sie können - wie schon beschrieben - von keinem Außenstehenden beobachtet und vom Lernenden selbst nicht beschrieben werden. Sie können aber durch eine aufgezwungene "Methode" beschnitten oder gar verhindert werden.

Psycholinguistik als selbständige wissenschaftliche Disziplin (etwa seit 15 Jahren) beschäftigt sich mit denjenigen Prozessen, die ablaufen, wenn Sprache benutzt wird.

Nachdem zunächst die Beschreibung des linguistischen Verhaltens erwachsener Sprachbenutzer im Vordergrund

stand - (z.B. generative Transformationsgrammatik CHOMSKY, N., - integrative Soziolinguistik KURZ/HARTIG) - und so das begriffslogische Feld aufgebaut werden konnte, wendet sich die Psycholinguistik nun dem Problem zu, "wie kinder die Regeln der Erwachsenensprache erwerben" (SMITH/GOODMAN 1976,235). Im engen Zusammenhang mit diesem Spracherwerb steht dann auch der Erwerb der Schriftsprache, was analog zu den Prozessen des Sprechenlernens gesehen wird.

Obwohl in früheren Kapiteln dieser Arbeit bereits ausgeführt wurde, daß Kinder dann, wenn sie schulpflichtmäßig lesen lernen, über die wichtigsten linguistischen Regeln verfügen, muß wegen der andersartigen Beschreibung des Erwerbsprozesses für Sprechenlernen und die Analogie des Erwerbsprozesses für Lesenlernen noch einmal vom linguistischen Gesichtspunkt aus darauf eingegangen werden.

Grundsätzlich wird von psycholinguistischer Seite darauf hingewiesen, daß Sprechen (und dann auch Lesen) g e l e r n t und nicht g e l e h r t werden kann. Die lernpsychologischen Erklärungsmodelle wie das des S-R-Lernens oder auch das des Imitationslernens (Sprachwissenschaftler wie BÜHLER, H., HERRMANN, T. u.a.) werden abgelehnt (vgl. HOFER 1976). Das Kind ist nicht nur biologisch disponiert, sprechen zu lernen, es hat auch eine "angeborene Prädisposition zur Entdeckung der Regeln der Sprache" (SMITH/GOODMAN 1976,236). Der Begriff - Entdeckung - verdeutlicht die Ansicht, daß das Kind selbst aktiv an seinem eigenen Spracherwerb beteiligt ist. Es lernt Sprache "durch einen Prozeß aktiver Konstruktion, der bis jetzt wenig verstanden wird" (CHOMSKY, C. 1976,101). Daß er-

wachsene Sprachbenutzer Sprachlerner nicht b e - l e h r e n können, wird dadurch erklärt, daß "die Zahl der in der Sprache möglichen Sätze infinit ist ... und praktisch jede Äußerung, die wir machen oder hören, einzigartig (ist). Aus diesem Grunde muß Sprache ein System sein, eine Menge von Regeln, mit deren Hilfe eine infinite Zahl von Sätzen generiert werden kann" (SMITH/ GOODMAN 1976,234). Dieses System von Regeln, das vom Sprachlerner erworben werden muß, das der Sprachbenutzer beherrscht, wird die Grammatik der Sprache genannt. Aber auch diese "Menge von Regeln" kann nicht annähernd beschrieben werden, "sonst würden wir Computer besitzen, die sich mit der Gewandtheit von menschlichen Wesen unterhalten und übersetzen könnten" (SMITH/ GOODMAN 1976,234). Auch diese Regeln können also nicht sprachlich gefaßt oder gar dem Lernenden mitgeteilt werden. (Auch Fremdsprachen lernt man am besten in dem jeweiligen Land, d.h. durch aktiven Umgang mit ihr). Ob dieses Regelsystem gelernt worden ist, also potentiell vorhanden ist, kann nur durch Anwendung - durch sprechen - nachgewiesen werden. Diese aktuelle Weise, wie die Grammatik in Sprechen eingeht, nennen die Linguisten Sprecherperformanz. Das potentielle, nicht meßbare Ausmaß der Sprachmächtigkeit, der Sprachbeherrschung, wird Sprachkompetenz genannt. Der Erwerb dieser Kompetenz kann nicht beobachtet werden. Auch hier kann nur anhand des Produkts rückwirkend auf einen abgelaufenen Lernprozeß geschlossen werden. Weder der Erwerb des Regelsystems noch das Regelsystem selbst können so befriedigend beschrieben werden, daß sie einem Lernenden gelehrt werden könnten.

Dennoch lernen fast alle Kinder einen bestimmten Regelsatz innerhalb der ersten zwei Lebensjahre und haben mit ca. vier Jahren "die Kompetenz erworben, alle nur möglichen Formen von Satzkonstruktionen zu produzieren und zu verstehen, die in der Erwachsenenrede gefunden werden" (SMITH 1976,41).

Es ist bekannt, daß ein lallendes Kleinkind über ein Lauterepertoire verfügt, das größer ist als die Laute, die in der Sprache vorkommen, die die Erwachsenen seiner Umgebung sprechen. Aber schon nach sechs Monaten sind invariante Laute derart eliminiert, daß die "Muttersprache" des lallenden Kleinkindes von Tonbandaufnahmen identifiziert werden konnte (vgl. SMITH 1976). Dieser Effekt läßt Regeln vermuten, die zur Selektion der Laute geführt haben, die in der Umwelt des Kindes hervorgebracht werden.

Auch die Einwortsätze (Holophrasen) entstehen nach bestimmten Regeln und werden nicht der "Erwachsenensprache" abgehört, weil sie von Erwachsenen wohl verstanden, aber nicht gebraucht werden. Über Zwei- und Dreiwortsätze lernen die Kinder, ihre Sprache zu vervollständigen und sie "allmählich enger und enger an die gesprochene Sprache der Erwachsenen heranzubringen. Die ganze Zeit über spricht ein Kind seine eigene regelgesteuerte Sprache" (SMITH 1976,45). Zu keinem Zeitpunkt handelt es sich dabei um "eine Miniaturversion noch (um) eine deformierte Version der Erwachsenensprache noch (um) ein zufälliges Zusammenwerfen von Wörtern" (SMITH 1976,42).

Entwicklung, Aufbau von Regeln für die Sprachbenutzung ist die Grundlage für das Sprechenlernen.

Das Kind "hört einen Satz und versucht, eine mögliche Regel zu bestimmen, durch die er produziert werden könnte. Dann überprüft es, ob die Regel richtig ist, indem es diese gebraucht, um ein paar Beispielsätze zu produzieren und um zu sehen, ob sie als Sätze dieser Sprache akzeptabel sind" (SMITH 1976,46). Die Psycholinguisten nennen dieses fast experimentelle Vorgehen auch "Hypothesentesten". Bei der Überprüfung der Regeln ist das Kind auf seine sprechende Umwelt angewiesen. Erwachsene geben dem Kind nach SMITH zwei verschiedene Arten von Information.

1. die allgemeine Information: das ist die sprachliche Umwelt im weitesten Sinne,

2. die spezifische Information: das ist die direkte Ansprache des Kindes als Hilfe für seinen Regelaufbau in Form von "Expansion" der Kindersprache.

Diese Expansionshilfen sollen dann gegeben werden, wenn das Kind sie braucht. Sie sollen keine Korrektur der Kindersprache sein, sondern sollen dem Kind Rückmeldung geben darüber, ob seine angewandte Regel verifiziert werden muß oder nicht, z.B.: das Kind sagt "Papa"

Es gibt folgende Expansionsmöglichkeiten - je nach Sinnkontext -

- soll der Papa kommen?

- Papa arbeitet

- Ja, das ist Papas Mantel etc.

Sprache, gesprochene Sprache und geschriebene Sprache, ist ein System von zwei Ebenen. Die Psycholinguisten unterscheiden zwischen Oberflächenstruktur - Phoneme und Grapheme und ihre akustischen bzw. optischen Merkmalskonfigurationen - und Tiefenstruktur - die Bedeutung. Die Verbindung zwischen diesen beiden strukturellen Ebenen ist das grammatikalische Regelsystem. "Ohne diese Regeln könnten wir niemals einen Satz verstehen, weil die Bedeutung eines Satzes nicht nur durch individuelle Wörter hervorgebracht wird, sondern durch die Art, in der Wörter sich beeinflußen" (SMITH/ GOODMAN 1976,234).(Ein schon fast klassisches Beispiel: Die Montage erfolgt in der nächsten Woche).

Diese theoretische Aufteilung gilt für orale gesprochene, aurale gehörte Sprache und auch für die Schriftsprache. Die Schriftsprache ist eine besondere Form des Sprechens; Lesen und Schreiben eine "sekundäre Repräsentation der ... Sprache" (GOODMAN 1976,440).

Lesen hat linguistische Grundlagen, deshalb läuft der Erwerb nicht nur nach ähnlichen Gesetzmäßigkeiten ab wie beim Sprechenlernen, er setzt sogar einen gewissen Grad sprachlicher Kompetenz voraus. Auch der Leseanfänger muß einen Regelsatz aufbauen, "der ihn befähigt, die Oberflächenstruktur von geschriebenen Sätzen ... in Bedeutung umzusetzen" (SMITH 1976,39). Durch die gemeinsame Basis - die Sprache - wird ein gewisser Anteil der anzuwendenden Regeln durch den Regelerwerb in der Sprachentwicklung schon vorhanden sein. Darüberhinaus gilt es nun, neue andere Phänomene zu beachten. Bisher hat das Kind Sprache nur über Ohr bzw. Mund wahrgenommen, nun kann es auch über das Auge Sprache

empfangen. "Mit einem Male gibt es nicht nur eine tönende, sondern auch eine stumme Sprache" (WEIGL 1976,82). Das bedingt "abstrakteres Verhalten zur zwischenmenschlichen Kommunikation" und den Erwerb einer "Distanzierung zur sprachlichen Realität" (WEIGL 1976,83) - instrumentaler Umgang mit Sprache. WEIGL deutet den Erwerb von Schriftsprache als "qualitativen Sprung", es muß "das eine Mal auf lautsprachlichen, das andere Mal auf schriftsprachlichen Empfang" (WEIGL 1976,84) umgeschaltet werden. Bei oraler Sprache handelt es sich um akustische Folgen von Lautstrukturen, beim Lesen um "linear angeordnete, optisch-statische, durch Zwischenräume zwischen den einzelnen Druckbuchstaben bzw. Wörtern im Satz getrennte graphemische Strukturen bzw. Strukturfolgen, über die die sakkadierenden (ruckartig, H.R.) Augenbewegungen hinweggleiten" (WEIGL 1976,84). Diese Rezeption sowie die Transcodierung optischer in akustomotorische Systeme fordert den Einsatz neu zu erwerbender perzeptueller Strategien. Auch diese Entschlüsselung setzt ein Regelrepertoire voraus für die Beziehungen zwischen Schrift- und Lautstruktur.

"Weil Kinder oft zu dem Zeitpunkt Lesen lernen, wenn Eltern oder Lehrer mit einem Verhalten beschäftigt sind, das wir Unterricht nennen, gibt es einen weitverbreiteten Glauben, daß die Regeln, die ein Kind entwickelt, um Lesen zu lernen, die Regeln sein müssen, die ein Erwachsener verbalisiert hat. Aber das Faktum, daß ein Kind ein erwünschtes Verhalten nach einer Exposition gegenüber einer besonderen Art von Instruktion zeigt, hat nicht logischerweise zur Folge, daß es eine besondere Art von Regeln erworben hat. Ganz zufällig mag die unterrichtliche Situation dem Kind

die Information liefern, die es braucht, um seine eigenen nichtverbalisierten Regeln zu entwickeln und zu testen" (SMITH 1976,44). "In mehr oder minder bewußter Weise pflegen die Lese...anfänger nach einiger Zeit ... den unterrichtlich vorgezeichneten Weg zu verlassen, um sich heimlich, still und leise auf "Entdeckungsreisen" in den Gefilden der Schriftsprache zu begeben" (WEIGL 1976,85). "Es ist ein Gemeinplatz, daß die Mehrheit der Kinder Lesen lernt, was auch immer für eine Methode man anwendet. Ein Psychologe würde sagen, daß das, was das Kind lernt, nicht notwendigerweise das widerspiegeln muß, was es der Lehrer gelehrt hat" (ROBERTS/ LUNZER 1971,208). Diese Zitate unterstreichen die schon geäußerte Meinung, daß Kinder Lesen lernen trotz oder entgegen des angewandten Leselehrverfahrens. Diese Tatsache wird heute zunehmend auch von Schulpraktikern nicht mehr negiert. Sie wurde aber noch nie so exponiert behandelt wie im psycholinguistischen Ansatz, weil sich dadurch nach herkömmlichen Überlegungen jedes methodische Vorgehen in Frage stellen würde bzw. überflüssig würde. Die Psycholinguisten beschreiben dieses Phänomen nicht nur, sie erklären und beweisen es auf der Grundlage ihres theoretischen Ansatzes. Aber sie weisen auch nachdrücklich daraufhin, daß auf sprechende Umgebung und gezielte Hilfestellungen in keiner Weise verzichtet werden kann. Sie betonen allerdings, daß den Bemühungen von Lehrern und Erziehern ein anderes Verständnis von und über linguistischem Verhalten zugrundeliegen muß. Auf der Basis dieser Einstellungsänderung muß methodisches Vorgehen derart verändert werden, daß es den Bedürfnissen von Schrifterwerbsanfängern nachkommt. Denn nach wie vor liegen die "Schlüsselfaktoren beim Lesen im Kind und bei seiner Interaktion mit Informationen bereit-

stellenden Erwachsenen" (SMITH/ GOODMAN 1976,233). Leselerner müssen analog den Sprechenlernern "einem großen Bereich von Wahlen ausgesetzt werden ..., so daß sie signifikante Elemente der geschriebenen Sprache entdecken (können) ... Ein lesen lernendes Kind ... scheint der günstigen Gelegenheit zu bedürfen, um eine große Sprachauswahl zu überprüfen, um Hypothesen über zugrundeliegende Regelmäßigkeiten zu generieren, zu testen und diese Hypothesen auf der Basis der Rückkoppelung zu modifizieren, d.h. passend zu den unausgesprochenen Regeln, die es zufällig testet" (SMITH/ GOODMAN 1976,236). Praktische Konsequenzen daraus zieht C. CHOMSKY. Das Kind sollte nicht durch einschränkende und sorgfältig programmierte Materialien (Lesebücher, Fibeln, Leselehrgänge) eingeengt werden. Es sollten reichhaltigere Expositionen bereitgestellt werden. "Dem Kind könnte vorgelesen werden, es könnte stimuliert werden, selbst zu lesen, es sollte nicht auf Materialien eingeschränkt werden, die für 'sein Niveau' gehalten werden, sondern erlaubter Zutritt zu Büchern, durchaus 'über seinem Niveau', um ihnen zu entnehmen, was immer es mag. Vielleicht sollte es beim Lesen zum flüchtigen Lesen ermutigt werden, um uninteressante Teile zu überspringen und zu den 'guten Teilen' zu gelangen, anstatt sich sehr ausführlich auf kontrollierte Texte zu konzentrieren" (C. CHOMSKY 1976,136).

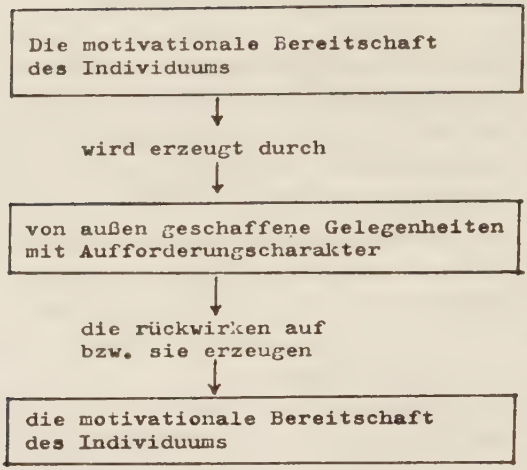
Daß dieses "neue" methodische Vorgehen auf nicht geringe Skepsis stößt, zeigten die Reaktionen der Teilnehmer der Fachtagung des Arbeitskreises Grundschule e.V. auf der 5. Interschul in Dortmund (17.-21.5.1976) im Anschluß an A. HOFER's Vortrag. Noch reservierter reagierten, aus verständlichen Gründen, die eingeladenen Lesebuchautoren, aber

auch die verunsicherten teilnehmenden Lehrer auf den Vortrag von G. SPITTA, die damit nicht zuletzt im Interesse der betroffenen Schüler eine solche Einstellungsänderung forderte und für methodisches Umdenken warb, indem sie diesen Ansatz als praktizierbaren beschrieb.

4.5 Zusammenfassung, Wertung und Konsequenzen

Lesen ist die Fertigkeit schriftsprachliche graphische Zeichen und Zeichengruppen lesen und die darin enthaltene Bedeutung bzw. Information entnehmen zu können. Lesenlernen ist neben der Entwicklung von Fähigkeiten zum Erwerb dieser Fertigkeiten, der Erwerb der Fertigkeit selbst. Lesefertigkeit ist eine umfassende Globalfertigkeit, die einerseits durch Aufbau - bewußte Aneignung - bestimmter Teilfertigkeiten, andererseits durch Abbau - im Sinne von Automatisierung - von Teilfertigkeiten entstanden ist.
Der Grad der Lesekompetenz kann analog zur Sprachkompetenz nur durch aktuelle Anwendung - Leseperformanz - nachgewiesen und gemessen werden. Nur anhand von reproduktiven Leistungen kann ein vorangegangener Lernprozeß - hier Leselernprozeß - beobachtet bzw. vermutet werden. Diese Produkt-Prozeß-Abhängigkeit und Erklärungen darüber, wie der individuelle Lernprozeß abgelaufen sein mag, konnten auch durch lerntheoretische Erkenntnisse bisher nicht näher geklärt werden. Im Extremfall muß davon ausgegangen werden, daß es ebensoviele verschiedene Lernprozesse wie Individuen gibt. Zur Multiindividualität des Lernprozesses innerhalb einer Klasse kommt noch die Multidimensionalität des Komplexes Lesenlernen selbst.

Um vor dieser immensen Aufgabe nicht in Resignation zu erstarren, sondern dennoch Leselernanfängern Lernhilfen anbieten zu können, haben sich besonders die sogenannten Gestaltpsychologen durch ihre Untersuchungen zum Lernen - als Aufbau von Wissensbeständen durch Einsicht - verdient gemacht.
Einsichtiges Lernen besteht aus zwei interdependenten Merkmalen, die Regelkreischarakter haben:



Gezielte Lernhilfen sind im Felde der "von außen geschaffenen Gelegenheiten" anzusiedeln. Für Lesenlernen bedeutet das, es muß eine für jeden Schüler immer wieder motivierende Leseatmosphäre arrangiert werden, durch vielfältige Situationen, vielseitige Materialien, verschiedenartige Identifikationsmöglichkeiten und sinnvolle und einsichtige Anwendungsbereiche.
Daß das durch e i n Lesebuch bzw. e i n e n Leselehrgang nicht geleistet werden kann, soll nur deshalb hervorgehoben werden, um die Distanzierung von einem bereits geplanten Schreib-Lese-Lehrgang der Verfasserin zu begründen. Der vorliegende Lesevorkurs ist nur als ein bescheidener Teil des geforderten Gesamtarrangements zu sehen.

Nicht nur nach gestaltpsychologischer Interpretation des Leselernprozesses müssen schulpraktische Konsequenzen gezogen werden, auch die - konkret zum Lesenlernen - referierten psycholinguistischen Untersuchungen stellen ähnliche Forderungen aus anderen wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Nach psycholinguistischer Aussage ist Schriftsprache eine besondere Form des Sprechens und ihr Erwerb unterliegt ähnlichen Gesetzmäßigkeiten wie denen des Erwerbs der Sprache. Dafür stellt der Erwachsene einerseits unbewußt durch seinen eigenen Sprachgebrauch und die sprachliche Umgebung, andererseits durch direkte sprachliche Zuwendung bewußte "Informationen" bereit für Interaktionen des Kindes mit Sprache. Auch Leselerner müssen nach psycholinguistischen Untersuchungen "einem großen Bereich von Wahlen" bzw. "günstigen Gelegenheiten" ausgesetzt werden, um Regeln für den Erwerb der Schriftsprache aufbauen und testen zu können, um sie beizubehalten, zu verändern oder zu verwerfen.

Gestaltpsychologische und psycholinguistische Untersuchungen stimmen darin überein:

- daß der Lern- bzw. Erwerbsprozeß eine individuelle Leistung ist, die von außen nicht gesteuert werden kann,
- daß Lernhilfen nur im breiten Angebot von Gelegenheiten gesehen werden können, die zur Auswahl stehen und nicht durch Reglementierungen ihre Wirkung verfehlen dürfen.

5. Voraussetzungen zum Lesenlernen

In diesem Kapitel werden neben der Problematisierung der Begriffe Schulreife - Lesereife die "voraussetzenden Grundleistungen" (RABENSTEIN 1974,69) oder "Vorausqualifikationen" (SPITTA 1974,[illegible]) für den Leselernprozeß diskutiert und durch das Aufzeigen anderer Bedingungsvariablen darauf hingewiesen, daß die Voraussetzungen eben nicht bei jedem Schüler vorausgesetzt werden können/dürfen, sondern daß sie bei Schulbeginn auf ihr Vorhandensein hin überprüft bzw. in den ersten Schulwochen aufgebaut werden müssen. Daraus wird eine pädagogisch praktische Rechtfertigung für das vorliegende didaktische Material abgeleitet. Darüberhinaus wird durch ausführlichere Überprüfung und Darstellung spezieller für das Lesenlernen notwendiger kognitiver Funktionsleistungen - optische Wahrnehmung in bezug auf Schrift; akustische Wahrnehmung in bezug auf Sprache - der inhaltliche Aufbau des Materials begründet.

5.1 Allgemeine Bedingungsvariablen

Der Aufbau allgemeiner Bedingungsvariablen für die Voraussetzungen zum Lesenlernen ist abhängig von lebensbiographischen, extrapersonellen und intrapersonellen Bedingungen des jeweiligen Schülers. Grad und Ausmaß des Aufbaus zum Zeitpunkt des Schuleintritts machen die Unterschiede in den geforderten Voraussetzungen aus. Gerade Lehrer von Anfangsklassen können bezeugen, daß diese Unterschiede sehr erheblich sein können.

Extrapersonelle Bedingungen eines Schülers sind abhängig von Erfahrungen in primären und sekundären Sozialisationsinstanzen, z.B.:

- Familiensituation, Heimerziehung
- Elterlicher Erziehungsstil
- Stellung in der Geschwisterreihe
- Vorschulische Erfahrungen
- Erwartungs- und Werthaltungen gegenüber Leistungen und Schule
- Lesegewohnheiten und Sprachverhalten in der Umgebung,

wozu dann noch Erfahrungen in den ersten Schultagen/Schulwochen addiert werden müssen, z.B.:

- Lehrer-Schülerverhältnis
  - numerisch und affektiv-emotional
- Schüler-Schülerverhältnis
  - Rangordnung in der Gruppe.

Intrapersonelle Bedingungen sind das vorhandene/nicht vorhandene Ausmaß von z.B.:

- Intelligenz (Begabung und Wahrnehmungsleistungen)
- Interessen
  - Sach- und Leistungsmotivation

- Konzentration/Ausdauer/Arbeitshaltung/Arbeitstempo

- Selbständigkeit

- Selbstvertrauen/Ichstärke/Frustrationsniveau

- Hemmungen/Ängste/Neurosen

- Kontaktfähigkeit

- Schulreife
  - körperliche
  - soziale und emotional
  - kognitive

  (Einteilung nach Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule - NRW 1969)

- Sprache

- Selbstanforderungen

- Vorkenntnisse.

Die personellen Bedingungen beeinflußen den Aufbau der Voraussetzungen zum Lesenlernen vor der Schulzeit. Sie zeigen, daß Lesenlernen schon in seinen vorbereitenden Bedingungen unterschiedlich gewichtet ist. Der Aufbau bzw. Nichtaufbau der Voraussetzungen ist abhängig von günstigen bzw. ungünstigen lebensbiographischen Bedingungen des jeweiligen Schülers. Zwar müssen nicht alle o.g. Beispiele voll erfüllt sein, aber noch ist nicht untersucht worden, wie die Gewichtung für günstige Prognosen sein müßte, bzw. welche Mängel behoben oder wie kompensiert werden können. Es kann also davon ausgegangen werden, daß nicht alle Kinder

vorbereitet sind, einen so komplizierten Vorgang wie das Lesenlernen zu starten, daß nicht alle Schüler die Voraussetzungen mitbringen, die zum Lesebeginn vorhanden sein müssen. Wenn das vor der Schulzeit nicht geleistet werden kann, "müssen alle Kinder in der Schule die Gelegenheit bekommen, alle wichtigen Voraussetzungen fürs Lesen zu lernen" (HEYER 1975,293). Die wesentlichsten und in der pädagogischen Literatur (z.B. BLEIDICK 1972; RABENSTEIN 1974; HEYER 1975) immer wieder genannten Voraussetzungen für Lesenlernen sind:

- funtionstüchtige Sinnesorgane
- allgemeine Lernbereitschaft
- Lesemotivation
- Speicherungsfähigkeit
- artikulatorisch richtiges Sprechen
- Durchgliederungsfähigkeit für optische Schriftzeichen und Zeichengruppen
- Symbolverständnis für optische Zeichen - Konventionsschrift -
- Durchgliederungsfähigkeit für Lautzeichen und Zeichengruppen
- instrumenteller Umgang mit Sprache.

Die Ausgangslage der Voraussetzungen muß für jeden Schüler analysiert werden, um "vorbereiteten" Kindern

unnötige Übungen zu ersparen (Unterforderung), um bei nicht "vorbereiteten" Kindern diese Voraussetzungen aufzubauen und ihnen so Leselernschwierigkeiten zu ersparen bzw. diesen frühzeitig zu begegnen und Mißerfolge oder gar Leseversagen zu verhindern. Eine allgemeine grundsätzliche Aussage über den psychophysischen Entwicklungsstand des Schulanfängers gibt es nicht.

Es ist deutlich, daß die genannten Voraussetzungen fast alle durch kognitive Leistungen erbracht werden müssen.

Wenn die beim Lesenlernen gebrauchten Sinnesorgane als intakt vorausgesetzt werden können, können fast alle Kinder lesen lernen, unabhängig vom Grad ihrer Begabung. BLEIDICK konnte nachweisen, "daß die Begabung des Kindes für das Lesenlernen zwar gewisse Grenzen steckt, aber nicht von ausschlaggebender Bedeutung ist" (BLEIDICK 1972, 19), daß sogar Minderbegabte, praktisch Bildbare (Geistigbehinderte) und Mongoloide die formale Lesefertigkeit erlangen (vgl. BLEIDICK 1972).

Den Leselernprozeß erfolgreich abzuschließen, ist demnach offenbar nur eine Frage der Zeit. Die zum Teil durch Reformen leider überholten kultusministeriellen Regelungen (in den Richtlinien und Lehrplänen einiger Länder), daß der Leselernprozeß erst am Ende des zweiten Grundschuljahres abgeschlossen sein sollte, entsprach diesem Zeitfaktor und sollte da, wo es geändert wurde, wieder und da, wo es diese günstige Zeitspanne noch nicht gab, gefordert werden. (Vgl. ROTH 1965)

Es wurden zwei Schuljahre für Lesenlernen angesetzt z.B.

- im SAARLAND in den Richtlinien von 1959
- in NRW in den Richtlinien von 1966
- in BAYERN in den Richtlinien von 1966
- in HESSEN in den Richtlinien von 1957
- in HAMBURG in den Richtlinien von 1956 (Lesen von Druckschrift sogar erst am Ende des dritten Schuljahrs).

Die Angabe dieser Zeitspanne hat viele ängstliche Eltern beruhigt und sie von forcierten Übungen oder gar Nachhilfestunden abgehalten, die die Kinder zusätzlich belastet und Lernbereitschaft und Lesemotivation strapaziert hätten. Nicht alle Kinder lernen auf geradem, direktem Wege lesen, einige brauchen oft viele zeitraubende Umwege, "vielseitige Überbrückungshilfen" (BLEIDICK 1972,18) um zum Ziel zu gelangen. Auch das "fast 'hundertjährige ...' Stundenmaß ... 1. Schuljahr = 18 Wochenstunden" (SCHMACK 1970,71) sollte in diesem Zusammenhang neu überdacht und gerade für sog. "slowlearner" erhöht werden, um auch zeitlich durch "Dehnung des Bildungszeitraums" (SCHMACK 1970,71) mehr Gelegenheiten zu schaffen, sich in der Schule mit dem Lernkomplex Lesen länger auseinandersetzen zu können.

5.2 Schulreife - Lesereife

Solange nicht allen Grundschulen eine Vorschule bzw. ein Schulkindergarten verpflichtend vorgeschaltet

ist, lastet nach wie vor die Anforderung der "Überführung zur vollen Schulfähigkeit" (SCHMACK 1970,57) auf der "Grundschule als 'erste Schule'" (SCHMACK 1970,56). Auch wenn vorschulische Einrichtungen eines Tages überall selbstverständlich sein werden, ist die Grundschule dieser Aufgabe nicht ganz enthoben. Denn bevor irgendein Lernprozeß eingeleitet wird, müssen die Voraussetzungen für ihn auf ihr Vorhandensein hin bei allen Kindern überprüft werden. Werden "bestimmte Voraussetzungen nicht erfüllt, müssen (diese Kinder, H.R.) entweder anderen, für sie geeigneteren 'Lehrgängen' zugewiesen werden oder ein gezieltes Training auf dem Gebiet ihrer Minderleistung erhalten" (Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule 1969,16). Der Begriff der Schulfähigkeit - Schulreife - Schulleistungsreife (KERN) wird ein relationaler Begriff bleiben. Die Zahl schulunreifer Kinder variiert nicht nur, je nachdem, welcher Schulreifetest verwandt wurde - "sollte am Ende jeder Test doch nur das als Schulreife messen, was sein Autor dafür hält?" (VIEWEGER 1970,123) - sondern auch von Bundesland zu Bundesland innerhalb vergleichbarer Schulbezirke (vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule 1969) ja sogar in einer mehrzügigen Grundschule. Der Begriff der Schulreife ist neben relationalem auch abhängig von nationalen, regionalen und kulturell unterschiedlichen Erwartungsniveaus. Deshalb sollten "an die Stelle einer globalen Schulreife ... die begriffliche und empirische Analyse curricularer Anforderungsstrukturen treten ... d.h. der basalen Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche die Voraussetzung für das Erreichen bestimmter Lernziele sind "(Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule 1969,14).

Lesereife - Lesefähigkeit - Lesebereitschaft sind wie Schulreife u.a. begriffliche Konstrukte, denen alle die Faktoren subsummiert werden, die die Fähigkeit ausmachen, den Leselernprozeß beginnen zu können. Deshalb unterliegen die Begriffe ähnlichen Überlegungen, wie sie für Schulreife bereits dargestellt wurden.

Es ist bekannt, daß Kinder schon lesebereit sein können - ja, schon lesen können - bevor sie schulpflichtig sind. Diese Fertigkeit bei einigen Kindern darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß es bei jedem Schulanfang Kinder geben wird, von denen nicht einmal die Voraussetzungen für diesen Lernprozeß mitgebracht werden - die noch nicht lesebereit sind. Das Band - vom Anfänger bis zum Könner - ist gerade zu Beginn des Leselernprozesses sehr breit, was jeder Erstklassenlehrer bestätigen kann.

Die in Schulreifetests, in pädagogischer Literatur und in den Richtlinien genannte basale Fähigkeit für den Leselernbeginn ist die optische und akustische Gliederungsfähigkeit. Daß diese bis zum Schuleintritt grundsätzlich entwickelt sein kann, haben besonders SCHMALOHR (1968; 1972[2]) für den akustischen und NICKEL (1967; 1972) für den optischen Bereich bei 4- bis 6jährigen Kindern nachweisen können. Daß sie in diesem Alter speziell für Lesenlernen ausreichend ist, zeigen darüberhinaus die Untersuchungen zum Frühlesenlernen (DOMAN-LÜCKERT; SCHMALOHR; WALTER; CORRELL u.a.). Diese Ergebnisse zeigen, daß die biophysische Funktionsreife zum Lesenlernen bei einigen Kindern schon früh entwickelt ist, und diese durch entsprechende stimulierende Angebote der Umwelt schon vor Schulbeginn lesen lernen konnten. Ob Gliederungsfähigkeit als biophysische Funktion bei allen Schulanfängern genug entwickelt ist, um den

Leselernprozeß zu beginnen, muß zunächst diagnostiziert werden. Zur Überprüfung der Lesebereitschaft eines Kindes gibt es bisher nur einen noch unveröffentlichten Test (weil noch im Vorfeld statistischer Überprüfung) von MEIERS: Informeller Test zur Ermittlung der Lesefähigkeit - Reutlingen o.J. Die bisherigen Überprüfungsmethoden im Zusammenhang mit Schulreifeuntersuchungen sind zu grob, zu wenig prognosesicher und zu wenig aussagegenau, in welchem Bereich welches Kind speziell für den Leselernprozeß gefördert werden muß, weil sie nur zwischen schulreif und schulunreif unterscheiden wollen. Ein geeignetes, konstruktives diagnostisches Instrumentarium zur Ermittlung von Lesevoraussetzungen muß noch entwickelt werden. Konstruktiv deshalb, weil nicht Nichtvorhandenes im Sinne negativer Selektion aufgezeigt werden soll, sondern weil Vorhandenes überprüft werden soll, um Ausgangsbasen zu schaffen, wo bei welchem Schüler welche Lernhilfen eingesetzt werden müssen, um bei ihm Voraussetzungen zum Lesenlernen anzuregen, aufzubauen, zu üben oder zu festigen. Diese Voraussetzungen durch Lernhilfen zu erreichen, ist bei der Erstellung des vorliegenden Materials eine grundsätzliche Überlegung gewesen.

5.3 Spezielle Bedingungsvariablen

Neben der schon genannten Gliederungsfähigkeit, die im Zusammenhang mit Wahrnehmung weiter unten noch einmal aufgeführt wird, sind einige andere spezielle Bedingungsvariablen für Lesenlernen: Motivation und Konzentration. Diese sind selbstverständlich auch für andere Lernprozesse von Bedeutung. Deshalb sollen hier bestimmte, speziell auf Lesenlernen bezogene Aspekte und allgemeine Förderungsansätze beschrieben werden.

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, daß Lernanfänger motiviert in die Schule kommen. Sie wollen Lesen u.a.m. lernen und wissen, daß "man es" in der Schule lernt. Diese mitgebrachte, anfängliche Motivation muß möglichst lange erhalten bleiben. Sie ist geprägt von einer l'art pour l'art-Haltung und muß durch Wissen und Kenntnisse über diesen Lernprozeß vertieft und auch expandiert werden. Es handelt sich im Gegensatz zu angeborenen bzw. primären Motiven um erworbene bzw. sekundäre Motive, die wieder "verlernt" werden können. HERBART spricht von Interessen, die gemacht werden, PIEL von Antriebsformen des Interesses, die nur als Hinwendung beschrieben werden dürfen und von Motivation abgesetzt werden müssen (PIEL 1961). Motivation zum Lesenlernen muß also auch da, wo sie bereits mitgebracht wird, erhalten bleiben. Das geschieht durch Aufklärungen darüber, daß es sich um einen lang andauernden zwar verschieden schnellen oder langsamen Prozeß handelt, wie dies bei einzelnen Kindern auch von den Mitschülern selbst beobachtet werden wird. Lesen kann nicht von heute auf morgen gelernt werden, und viele Kinder sind enttäuscht, wenn sie nach einiger Zeit Schulbesuch noch immer nicht lesen können. Besonders vorbereitende

Übungen - auch zum Schreibenlernen - werden durch diese Haltung blockiert. Auf der anderen Seite nehmen Informationen über den zur Verfügung stehenden Zeitraum Zeitdruck von Kindern und Eltern und lassen erste Schwierigkeiten nicht gleich zu frustrierenden Mißerfolgserlebnissen ausarten. Immer muß die Aussicht auf die Erreichung des gesteckten Ziels von allen Kindern als möglich gesehen, erlebt oder empfunden werden können; wo Lesemotivation fehlt, muß sie erst aufgebaut werden. Es kann allerdings durchweg davon ausgegangen werden, daß die voluntionale Zielauswahl - Lesen lernen zu wollen - bei Schulbeginn bereits getroffen worden ist. Motivverstärkung kann durch Zielmotivprofilierung bzw. Zielmotivbündelung erreicht werden (vgl. PIEL 1965). Das heißt in bezug auf Lesenlernen: ein gewisser hedonistischer Aspekt - Freude, Spaß am Lernen und am Lesenlernen - muß gewahrt bleiben; die erstrebte Könnerschaft muß über reine Fertigkeit hinaus als sinnvoll und zweckmäßig erlebt werden: als kommunikative Bereicherung; als persönliche Befriedigung. Lesenkönnen bedeutet Unabhängigkeit von der Auswahl schriftlicher Informationen durch andere. Es ist von besonderem Wert für die weitere schulische und berufliche Laufbahn, für die gesamte Lebensbewältigung eines Menschen in unserem Kulturkreis.

Diese abstrakt klingenden Funktionen von Lesenkönnen können und müssen den Lernanfängern einsichtig gemacht werden, um durch die Wissensvermittlung über die Sache selbst die Motivation zu erhalten und Einsicht in den Sinn des Lernprozesses und die damit geforderten und verbundenen Anstrengungen zu rechtfertigen.

Additiv zu diesem mehr ideellen Motivationsaufbau bzw. dieser Motivationserhaltung ist Motivationsförderung möglich durch den Aufforderungscharakter in den angebotenen Leselernmaterialien selbst und in der gestalteten Leselernumgebung:

- räumlich: Leseecke, Bücher- und Lesekisten
- situativ: aus Zeitung, Geschichten, Comic u.a. vorlesen
- identifikatorisch: Leser Vater, Mutter, Lehrer, Mitschüler u.a.

Lehrer und Schüler sind Kommunikationspartner, sind wechselseitig und untereinander Hörer und Sprecher, Sender und Empfänger. "Die Kommunikation der Schüler untereinander muß deshalb grundsätzlich positiv bewertet und gefördert werden" (HEYER 1975,29). Aber gerade das Miteinanderreden wird als störend empfunden, als Unaufmerksamkeit gewertet. Auch eine konzentrierte Arbeitshaltung muß von Schulanfängern erst gelernt werden. MIERKE unterscheidet Aufmerksamkeit nach ihrem Umfang und der Einsatzform. Diese kann erstens willentlich passieren oder unwillkürlich durch die Faszination der Reize (vgl. Polarisation der Aufmerksamkeit bei MONTESSORI). Sie kann zweitens schweifend - distributiv verteilt oder konzentrativ - diskret sein. Konzentration ist nach MIERKE die Höchst- oder Letztform der willkürlichen Aufmerksamkeit. Dabei unterscheidet er zwei Momente: den Einsatz und die Dauer bzw. die Nachhaltigkeit der Konzentration, die auf bewußtem Einsatz und bewußt kontrollierter Ausdauer basiert (vgl. MIERKE 1957).

Im Gegensatz dazu wird in entsprechenden Tests Konzentration gemessen nach: möglichst schneller, möglichst viel, möglichst fehlerfreier Leistung in einer bestimmten Zeit. Nach Lehreraussagen hat Aufmerksamkeit den Aspekt disziplinierter Arbeitshaltung: keine motorische Unruhe, aufpassen, d.h. zielgerichtete, inhaltsbezogene Mitarbeit in Rede und Darstellung.

Aus alle dem ergibt sich, daß der Begriff der Aufmerksamkeit bzw. Konzentration konstruiert ist und je nach gewünschtem Erscheinen bzw. subjektiver Interpretation anders definiert wird (vgl. "sog. Aufmerksamkeit" DÜKER 1956). In bezug auf sprachliche Kommunikation als Grundlage für Lesenlernen bedeutet das: es muß genau unterschieden werden - vom Anfänger erst gelernt werden - zwischen störendem "Dazwischenreden" und ernsthaftem Miteinanderreden. Erste Ansätze von Kontaktaufnahme durch Sprache mit Mitschülern kann durch Verweise sprachliche Kommunikation hemmen und den Aufbau verzögern. "Wichtig ist ..., daß die Kommunikation zwischen Schülern und zwischen Lehrer und Schüler als grundsätzlich wichtig angesehen wird, nicht als etwas, was andere Arbeiten behindert" (HEYER 1975,293). Miteinanderreden darf also nicht in erster Linie als Unaufmerksamkeit gewertet werden.

Der rein technische Ablauf des Lesens beim Lesekönner erfolgt durch möglichst schnelle, fehlerfreie optische Aufnahme und fehlerfreie artikulatorisch richtige sprachliche Wiedergabe. Hierbei kommt es auf Schnelligkeit und Genauigkeit an beim Aufnehmen, Umkodieren und Wiedergeben. Das sind Faktoren, die zumindest bei Konzentrationstests als Aufmerksamkeit gewertet werden. Die Identifikations-

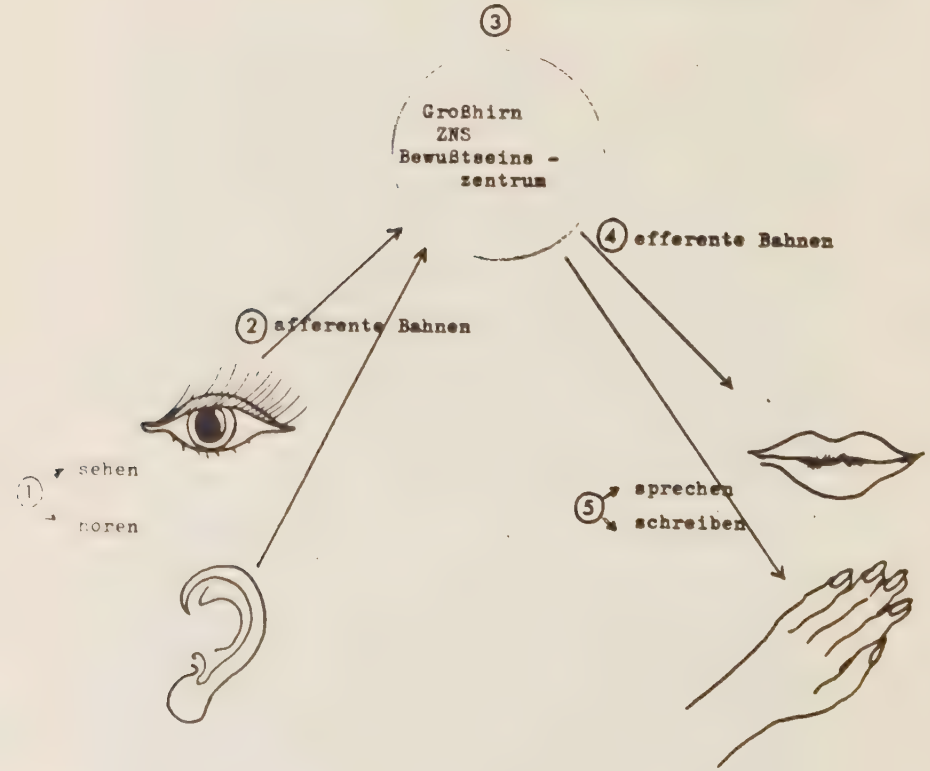
und Diskriminationsgeschwindigkeit und -genauigkeit kann durch Training erhöht werden. Ein solches Training sollte bei Lernanfängern aber immer das individuelle Leistungstempo und die Leistungskapazität des jeweiligen Schülers berücksichtigen und nicht forciert werden oder gar in Streß ausarten.

5.3.1 Wahrnehmung als rezeptiver Prozeß

Lesen ist ein psychophysischer Wahrnehmungsprozeß. Auge und Ohr sind diejenigen Sinnesorgane, die am stärksten beteiligt sind. Es sind "periphere" Organe (KAINZ 1956,19), die die Perzeption graphischer und akustischer Zeichen leisten. Dazu kommt das "zentrale" Organ (KAINZ 1956,180), das die Sinnentnahme erschließt. Beide Funktionsbereiche sind beim Lesen nicht zu trennen. Sie sollen hier aber einzeln d.h. prozeßhaft nacheinander beschrieben werden, um zu zeigen, wie komplex und wie störanfällig bereits die einzelnen physischen Prozesse sind, noch bevor sie als Wahrnehmungsleistung - hier lesen - bewußt beobachtet werden können.

Ein Reiz, der auf das Auge als optisches Sinnesorgan trifft, wird umgewandelt in physikalische, chemische Energie und als biochemischer bzw. bioelektrischer Impuls in den afferenten (zuleitenden) Nervenbahnen weitergeleitet und führt zur Erregung bestimmter Projektionsfelder in der Großhirnrinde (vgl. STADLER et. a. 1975/HOFSTÄTTER 1957). "Die hier ablaufenden Prozesse sind grundsätzlich bewußtseinsfähig, aber nicht jeder Prozeß muß bewußt sein" (STADLER et. a. 1975,78). Dieser Prozeß ist "die erste Stufe einer 'Kas-

kade von Übertragungs- und Umwandlungsprozessen der Erregungsfortpflanzung und -verknüpfung im Zentralnervensystem" (KLIX 1971, zitiert in STADLER et. a. 1975,78) Durch das Bewußtwerden des aufgenommenen Reizes werden andere hier z.B. motorische Zentren des Gehirns gesteuert, die vom Zentralnervensystem zu den motorischen Ausführungsorganen - hier Sprechmuskulatur - laufen. Das geschieht über efferente Nervenbahnen.



Das Schaubild soll neben graphischer Verdeutlichung auch die wesentlichsten Bereiche des physischen bzw. neurophysiologischen Apparates aufzeigen, in denen Beeinträchtigungen, Störungen, Retardierungen, Schädigungen, Behinderungen möglich sind bzw. sein können, noch bevor z.B. Wahrnehmungsprozesse in ihrer eigenen komplex-komplizierten Form ablaufen können:

① Beeinträchtigung der aufnehmenden Sinnesorgane blockieren schon hier den gesamten Prozeß.

② Störungen der afferenten Nervenbahnen beeinträchtigen den Prozeß trotz phänotypisch und auch organisch gesunden anderen Bereichen.

③ Hirnorganische Schädigungen bzw. Beeinträchtigungen entstehen z.B. auch durch Müdigkeit, Krankheit etc.

④ Beeinträchtigungen der efferenten Nervenbahnen stören z.B. adäquate motorische Reaktion bei intakter sensorischer Aufnahme.

⑤ Behinderungen der ausführenden Organe - z.B. artikulatorisch unsaubere Sprache - beeinträchtigen adäquate Reaktionen.

Es muß davon ausgegangen werden, daß bereits das Maß evtl. Beeinträchtigungen bzw. der Grad der Entwicklung des Wahrnehmungsapparates bei Schulanfängern unterschiedlich ist und dementsprechend Wahrnehmungsleistungen für den bevorstehenden Leselernprozeß qualitativ und quantitativ unterschiedlich ausfallen werden, allein aufgrund mitgebrachter Funktionstüchtigkeit des physischen Apparates.

Darüberhinaus kann allerdings auch trotz Intaktheit des gesamten psychophysischen Apparates Beeinträchtigung der Wahrnehmungsleistungen durch rein psychonome Faktoren erfolgen, insofern als die Umsetzung der Reizkonfigurationen im Zentralnervensystem in bewußtes Erleben beeinträchtigt sind z.B. bei herabgesetzter Aufmerksamkeit und/oder durch psychonome Intelligenzdefekte.

In keinem anderen Lebensabschnitt werden vom Menschen vergleichbar viele, neue, andere Leistungen verlangt und erwartet als gerade zur Zeit des Schuleintritts, aber zu keiner anderen Zeit des Lebens ist der Mensch so offen, bereit und plastisch, den Anforderungen in einem so hohen Maße gerecht werden zu können. Immer aber bleibt die Gefahr, Schulanfänger zu überfordern, z.B. dadurch, daß Fähigkeiten und Bereitschaften im Kind vorausgesetzt werden, aufgrund von bekannten Durchschnittswerten in seiner Altersgruppe, die individuell noch nicht vorhanden sind.

Auch zum Lesenlernen ist physische Bereitschaft Voraussetzung für kognitive Leistungen. Aber auch kognitive Funktionen müssen für bestimmte Leistungen bereit gemacht werden. So hat NICKEL einerseits gezeigt, daß "die Differenzierung der visuellen Wahrnehmung bereits in der frühen Kindheit" erfolgt, "die Fähigkeit zur Erkennung von Unterschieden bereits im fünften Lebensjahr gut entwickelt ist ..." (NICKEL 1972,194), daß aber andererseits "auch im Vorschulalter Lernprozesse für die Entwicklung einer differenzierenden visuellen Wahrnehmung eine wesentliche Rolle spielen", ja sogar, daß "differenzierende, visuelle Auffassungen ... durch planmäßige Übung bedeutsam gefördert werden" (NICKEL 1969,17). Vgl. auch

NICKEL 1973; HECKHAUSEN/KEMMLER 1962; METZGER 1965; KERN, A. 1965; KATZENBERGER 1967; PFAFFENBERGER 1960; FROSTIG et. a. 1972; SCHMALOHR 1971; WALBURG 1975).

Lesen ist mehr als nur ein rein physischer Perzeptionsprozeß, der wie oben beschrieben bei einigen Vorschulkindern bereits funktionstüchtig ist, bei anderen erst trainiert werden muß und auch kann.

Wahrnehmung ist ein komplexer psychophysischer Prozeß. Beim Lesen werden spezielle Wahrnehmungsfunktionen gebraucht, die wiederum komplexhaft zur Leseleistung beitragen.

Die für das Lesenlernen bedeutsamen optischen bzw. akustischen Wahrnehmungsorganisationen sollen nun im einzelnen aufgezeigt werden. Daraus soll ein Bedingungsraster zusammengestellt werden, das all diejenigen phänomenologischen Aspekte darstellt, die ein entsprechendes, vorbereitendes Funktionstraining beinhalten sollte.

Dieser Lesevorkurs will aufgrund phänotypischer bzw. phonotypischer Eigenarten unserer Schrift bzw. Sprache optische bzw. akustische Zeichen bewußt machen - erkennen, unterscheiden -. Es sollen weder Buchstabennamen noch Lautassoziationen zu optischen Zeichen "gelernt" werden. (Wo Lernanfänger dieses von Fall zu Fall wünschen, soll es natürlich nicht verhindert werden). Ziel des Trainings ist funktionelle Vorbereitung durch instrumentellen Umgang mit Materialien im weitesten Sinne, die für den Leselernprozeß gebraucht werden, die hier vorweg geübt werden, um den Lernprozeß selbst nicht mehr zu belasten.

5.3.2 Optische Durchgliederungsfähigkeit von Schrift

Aus NICKELs Untersuchungen über die Entwicklung differenzierter visueller Auffassung kann für Schulanfänger gefolgert werden, daß sie nicht nur grob, diffus-ganzheitlich, wie Vertreter der Ganzheitspsychologie festzustellen glaubten, sondern auch detailliert einzelheitlich wahrnehmen können.

Durchgliederungsfähigkeit bezieht sich im folgenden auf die Möglichkeit der Merkmalsgliederung optischer Gestalten, und zwar auf den Buchstaben als Gestaltganzem sowie auf seine phänotypischen Eigenarten als beschreibbare und vergleichbare bzw. unterscheidbare Einzelelemente.

Unterscheidungs- und Ordnungsprinzipien von Buchstaben unterliegen dem gestaltpsychologischen Wahrnehmungsprinzip der Formkonstanz und ihrer Ähnlichkeit bzw. qualitativen und quantitativen Unterschiedlichkeiten ihrer Symmetrie bzw. Komplettierung (Duplizitätsprinzip BÜHLER, KARDOS; Kompensationsvorgang BISCHOF).

Buchstaben lassen sich unterscheiden:

- nach ihrer qualitativen Form:
  groß-klein: A a O o S s P p M m K k
  l l V v U u G g W w
- nach ihrer quantitativen Form:
  mehr-weniger: m n; v w; B P; M N; E F; f l; r n; V W;
  l l; T F;
- nach ähnlichen Formen:
  Drehungen rechts-links: d b; s z; p q;

  Umkehrungen oben-unten: d q; u n; M W; i j; a d; h g;

- nach ihrer symmetrischen Form:
  senkrechte Achse: A H M O V W
  waagerechte Achse: E B C H K

- nach verschiedenen Schriftformen:
  Schreibschrift
  Druckschrift und deren Variationen
  A a A A A
  Groß- und Kleinbuchstaben

Ein optisches Wahrnehmungstraining, das den Leselernprozeß vorbereiten und von diesen technischen Schwierigkeiten entlasten will, muß diese unterschiedlichen Merkmalsvariablen von Buchstabenformen berücksichtigen. Daß das für Unterscheidungen von Oberlängen, -zeichen und Unterlängen sowie für Spiegelhälften besonders wichtig ist, hat NICKEL aufgeführt (1973).

5.3.3 Akustische Durchgliederungsfähigkeit von Sprache

Gesprochene und gehörte Sprache muß nach Sinneinheiten - Sätze, Wörter - bzw. einzelne Elemente - Silben, Laute - eingeteilt und akustisch gegliedert werden können. Das bedeutet: der Leseanfänger muß sich eine andere, neue Einstellung zur Sprechsprache aneignen, er muß sein sprachliches Verhalten ändern. "Während der Sprachfluß in der normalen Rede keine Wortgrenzen im Sinne der jedesmaligen Abhebung des Wortanfangs und Wortendes kennt, wandelt sich auch das Verhalten zum 'Wort' durch die Bekanntschaft mit der graphemischen Wortstruktur ... Die Diskontinuität der durch Spatien getrennten Buchstaben im gedruckten Wort ebenso wie der Wörter im Satz muß gleichzeitig auch zur Auffindung analoger Phänomene in der Lautsprache füh-

ren" (WEIGL 1976,89). Dies geschieht nach WEIGL rückwirkend von der Schriftsprache auf die Lautsprache. Ein entscheidendes Resultat dieser Rückwirkung scheint ihm "in der Fähigkeit des Schülers zu liegen, die eigene Muttersprache manipulieren zu können" (WEIGL 1976,89). Einer solchen bewußten Manipulation liegt Sprache selbst als Interessengegenstand zugrunde. Eine solche Instrumentalisierung von Sprache kann durch Sprach- und Sprechspiele wie Schnellsprechverse, Teekesselchenraten u.a.m. eingeleitet werden.

Akustische Analyse der Sprache beruht auf Bewußtmachung bestimmter akustischer und akustomotorischer Sprach- bzw. Sprechphänomene, was von Lautassoziierung zu graphischen Lautzeichen zu unterscheiden ist.

- Sprache muß gegliedert werden in Sätze von verschiedenen Längen

- Sätze müssen auf ihre quantitative Wörteranzahl hin unterschieden werden

- einsilbige Wörter müssen auf ihre qualitative Länge hin unterschieden werden

- mehrsilbige Wörter müssen auf ihre quantitative Länge hin unterschieden werden

- Phoneme können als gleiche wiedererkannt werden

- Laute können an verschiedenen Stellen eines Wortes herausgehört werden

- sie müssen als harte bzw. weiche Verschlußlaute unterschieden werden (bp; gk; dt)

- sie können als stimmhaft bzw. stimmlos unterschieden werden

- Wörter bestehen aus Einzellauten und können aus solchen aufgebaut werden.

SCHMALOHR konnte nachweisen, daß bereits Vorschulkinder zur o.g. "Vergegenständlichung" von Sprache (BOSCH) und zur akustischen Durchgliederung fähig sind. Für das Erkennen bzw. Wiedererkennen von Stellungslauten schlägt er Dauerkonsonanten - das sind dehnbare Konsonanten - und Vokale vor (vgl. SCHMALOHR 1968).

KATZENBERGER unterstreicht in diesem Zusammenhang, daß "ein viel engerer Zusammenhang zwischen akustischen Diskriminationsleistungen und Leseleistungen (besteht) als zwischen optischen Diskriminationsleistungen und Leseleistungen" (KATZENBERGER 1971).

5.4 Bedingungsraster für einen Lesevorkurs

Aus den graphischen Eigentümlichkeiten und den akustischen Merkmalen von Schrift- bzw. Sprechsprache lassen sich Aufgabenstellungen erarbeiten, die diese Phänomene gezielt profilieren. Dabei wird methodisch der Weg des optischen bzw. akustischen Vergleichs gewählt, ohne auf Verbalisierung von Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden zu bestehen: z.B. dicker Bauch rechts b - dicker Bauch links d, weil die kreativen assoziativen Gestaltwahrnehmungen des Kindes zum Auf-

bau individueller, kognitiver Handlungsmuster eingeengt oder gehemmt werden können bzw. diese ganz anders sein können als im Klassenverband besprochen und vom Einzelnen zusätzliche Lernleistungen erfordern würden (siehe Kapitel 4).

Im Bereich der optischen Wahrnehmung von Schriftzeichen sollen die verschiedenen Formen differenziert werden können, und zwar Formganze wie Formdetails.

Optische Merkmale	Aufgaben aus Heft 1 OWT
- qualitative Form groß-klein	Was ist größer/kleiner? Blatt 23 - 28
- quantitative Form mehr-weniger	Was ist mehr/weniger? Blatt 15 - 18
- ähnliche Form	Was ist gleich/anders? Blatt 1 - 8
rechts-links-Gerichtetheit	Was guckt nach rechts/links? Blatt 38 - 41
oben-unten Oberlängen-Unterlängen	Was ist oben/unten? Blatt 29 - 32
- Symmetrie Spiegelhälften	Was fehlt? Blatt 12 - 14
- verschiedene Schriftformen - Schrifttypen	grundsätzliches durchgängiges Prinzip

Im Bereich akustischer Wahrnehmung von Lauten sollen sprachtypische Eigenarten der Sprechsprache unterschieden werden können.

Akustische Merkmale	Aufgaben aus Heft 2 AWT
Anzahl der Wörter im Satz	Wieviel Wörter sind das? Blatt 1 - 5
mehrsilbige Wörter quantitative Länge	Welches Wort ist länger/kürzer? Welches ist das längste/kürzeste Wort? Welche Wörter sind gleich lang? Blatt 6 - 10
einsilbige Wörter qualitative Länge	Wie klingt das Wort? Blatt 11 - 13
gleiche Laute am Anfang	Was klingt am Anfang wie ...? Blatt 14 - 18
gleiche Laute am Ende	Was klingt am Ende wie ...? Blatt 25 - 26
gleiche Laute in der Mitte	Was klingt im Wort wie ...? Blatt 28 - 29
Anfangslaute als harte/weiche Verschlußlaute	Was klingt am Anfang hart/weich? Blatt 19 - 20
Anfangslaute als stimmhafte/stimmlose Laute	Was klingt am Anfang stimmhaft/stimmlos? Blatt 21 - 24
gleicher Wortanfang	Was fängt gleich an? Blatt 31 - 32
gleiche Wortendungen	Was klingt am Ende gleich? Blatt 33
Aufbau von Wörtern aus Einzellauten	Suche das Wort Blatt 34 - 39

6. Wissenschaftliche Legitimierung eines integrierten kognitiven Funktionstrainings

Übung und Training führt zu Leistungssteigerung. Diese allgemeine Tatsache wird grundsätzlich nicht mehr in Frage gestellt. Gezieltes Training bestimmter Funktionen führt zu Leistungssteigerung in bestimmten Bereichen. Die Richtigkeit dieses Sachverhaltes beweisen u.a. Leistungssportler in der ganzen Welt. Es besteht also anscheinend eine Korrelation zwischen Übung und Leistungssteigerung als Effekt von Übung. Diese Konditionalität ist neben Erziehungsaufgaben und Vermittlung von Sachwissen grundsätzlicher Bestandteil aller Schulungs- und Ausbildungsanstalten. Das bedeutet, daß diese "wenn-dann-Beziehung" prinzipiell auch auf kognitive Bereiche angewandt wird; offensichtlich aber nicht immer mit dem erwünschten Erfolg (mangelhafte Leistungen, Sitzenbleiben). Deshalb soll Training kognitiver Bereiche als methodisch-praktisches Prinzip schulischer Einrichtungen zunächst einmal in Frage gestellt werden, bevor es ohne seinen konkreten Zusammenhang - Schulalltag - theoretisch begründet wird. Aus diesen Überlegungen werden sich pädagogisch-didaktische Konsequenzen ergeben. Nur unter Berücksichtigung dieser Konsequenzen kann der Einsatz von kognitiven Trainingsprogrammen gerechtfertigt werden.

Das als richtig erkannte Prinzip "Übung führt zu Leistungssteigerung" erfährt bei bewußter Anwendung, z.B. in der pädagogischen Praxis, eine Umkehrung. In Richtlinien und Lehrplänen wird genau beschrieben, was für Ziele (Leistungen) welche

Schüler am Ende des Schuljahres erreicht haben müssen. Das bedeutet praktisch: ein bestimmtes Leistungsniveau (Ziel) soll (muß) erreicht werden. Der Weg dahin wird in kleinere Leistungsabschnitte (Schritte - Teilziele) eingeteilt. Jeder einzelne Leistungsabschnitt wird trainiert. So soll schrittweise das gesteckte Ziel erreicht, die gewünschte Leistung gebracht werden. Durch zusätzliches Training kann die Leistung u.U. sogar noch gesteigert werden. Dieser Regelweg mit seiner abschließenden Steigerung - "Ziel erreicht, Ziel sehr gut erreicht" - muß von allen Betroffenen gegangen werden. "Ziel nicht erreicht" bedeutet nach der Konstruktion - durch Übung bessere Leistungen - eine Regelwidrigkeit. Wenn keine Leistungen nachweisbar sind, wird symptomatisch auf mangelnde Übung geschlossen. Die Ursache dafür liegt praktisch nie im System, sondern fällt auf den einzelnen Schüler zurück - ein Leistungsverweigerer -.

Die Konditionalität - wenn Übung, dann bessere Leistung - ist zumindest in der Schulpraxis umgekehrt worden: dann bessere Leistung, wenn (viel) Übung. Dazu kommt, daß das angestrebte Leistungsniveau von außen gesetzt wird und individuelle Leistung determinierende Faktoren nicht genügend berücksichtigt werden. Die persönliche Leistungsgrenze ist abhängig von der allgemeinen psychophysischen Leistungsfähigkeit eines Schülers, seinem Entwicklungsstand, seinen Erwartungen, seinem Anspruchsniveau, seinen Neigungen, seiner Motivation, seiner genetischen Anlage, seinen individuellen Störungen (Behinderungen), Hemmungen und Ängsten, seiner sozialen Umwelt, seiner Lebenssituation u.a.m. - von seiner persönlichen Lebens-

biographie. All diese Wirkvariablen haben einen erheblichen Einfluß auf Lern- und Leistungsprozesse. Wenn ein Trainingsvorhaben diese Faktoren nicht berücksichtigt und Übung unkritisch innerhalb eines rein funktionalen, systemperpetuierenden Prozesses sieht, hat es keine Berechtigung, das vorhandene Repertoire von Programmen um ein neues zu erweitern.

Damit ist die Tatsache, daß Übung Leistung verbessern kann, nicht widerlegt, und die Frage, ob in diesem Sinne Trainingsprogramme effektiv sind, noch immer positiv beantwortet.

Damit steht eine grundsätzliche Begründung für den Einsatz von Trainingsprogrammen fest, wenn es individuumorientiert ganzheitlich aufgebaut ist.

Begründungen für die Arbeit mit kognitiven Trainingsprogrammen und die Beantwortung der Fragen, wie sie aufgebaut und wann sie eingesetzt werden können (sollen), soll aus entwicklungspsychologischen - Anlage-Umwelt - und lerntheoretischen - Transfer-Isomorphie - Befunden abgeleitet werden. Letztere werden näher untersucht und problematisiert werden in der Hinsicht, daß wegen bisher mangelnden exakten empirischen Nachweises ihres Effektes gezielte Erfolge in einem globalen vielschichtigen Komplex - wie z.B. Wahrnehmung für Lesenlernen - auch global und vielseitig aufgebaut und trainiert werden müssen und nicht nachweisbare, unkontrollierbare Übergangsvorgänge unterstellt, erwartet oder gar nur erhofft werden können.

6.1 Entwicklungspsychologische Begründungen

Nicht nur in der Entwicklungspsychologie, auch in anderen Wissenschaftsbereichen, die sich mit Wachstum und Entfaltung des Organismus beschäftigen, wird immer wieder die Frage nach dem Anteil von endogenen bzw. exogenen Faktoren für die Entwicklung des Menschen gestellt. Sie wird je nach vorliegendem Entwicklungs- bzw. Wachstumsmodell anders gewichtet beantwortet.

Von dieser Antwort sind pädagogische Maßnahmen in hohem Grade abhängig.

Inwieweit ist Entwicklung genetisch determiniert (Anlage-Vererbung) bzw. was kann oder muß zu welchem Zeitpunkt und in welchem Maße durch Umweltangebote (Lernen; Üben) zur Entwicklungsförderung gefordert werden?

Die Präformations- und Vererbungstheoretiker sehen Entwicklung als eine Funktion von Wachstum, das durch Übung und Training nur wenig beeinflußt werden kann (Stufenmodell, Phasenmodell, Spiralmodell etc. - Nativismus). Diese Antwort macht pädagogische Konsequenzen über die optimale Entfaltung der Anlagen hinaus überflüssig (statischer Begabungsbegriff).

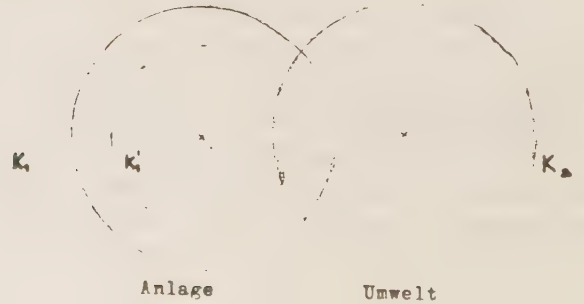
Die Milieu- und Sozialisationstheoretiker (Empiristen) machen den Grad der Entwicklung abhängig von Reizen, Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit der Umwelt (Prägungsmodell; Selbstkraft (HERBART). Hiernach sind neben anderen pädagogischen Maßnahmen auch Übung und Training unumgänglich und bedeuten darüberhinaus sogar moralisch-ethi-

sche Verpflichtung dem Individuum gegenüber.

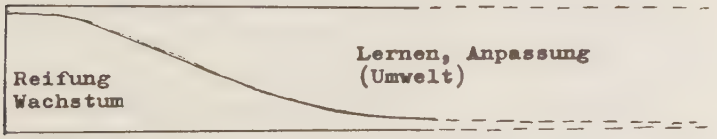
Zwischen diesen beiden Standpunkten vermittelt STERN's verbindende Hypothese der Konvergenztheorie: "Die seelische Entwicklung ist nicht nur Hervortretenlassen angeborener Eigenschaften, sie ist aber auch nicht bloß ein Empfangen äußerer Einwirkungen, sondern das Ergebnis der Konvergenz innerer Angelegenheiten mit äußeren Entwicklungsbedingungen" (zitiert nach KLEBER 1974,15). Grundsätzlich bedeutet das, daß Reifungs- und Lernprozesse nicht unabhängig voneinander ablaufen.

"Ihr Einfluß auf den Fortgang der Entwicklung darf keinesfalls im Sinne eines Entweder - Oder verstanden werden" (NICKEL 1972,25). Sie sind unabdingbare Voraussetzungen für Entwicklung,"... und zwar derart, daß das Fehlen einer dieser Voraussetzungen jeweils dazu führt, daß entsprechende Entwicklungsfortschritte nicht oder nur in beschränktem Ausmaß und - gemessen am Normalfall - nur in recht unvollkommener Weise stattfinden können" (NICKEL 1972,26)(z.B. Behinderte - Hospitalismus).

Ein bildlicher Erklärungsversuch dieses Ansatzes ist die folgende Darstellung zweier sich überschneidender Kreise



K_1 soll das Anlage - K_2 das Umweltpotential verdeutlichen. Das überlappte Feld veranschaulicht den Zusammenhang beider Einflußbereiche. Eine Größenveränderung - K_1' = geringere genetische Ausstattung - zeigt einen kleineren bzw. anderen Kreisausschnitt. (Mangelnde Umweltreize (K_2') denkbar durch kleineren Umweltkreis). Durch Verlegung der Mittelpunkte kommt es zu größeren bzw. geringeren Überlappung = veränderte Entwicklungsabläufe. Durch Projektion (als Zylinder) in den Raum kann auch der zeitliche Ablauf der Entwicklung miteinbezogen werden. Der Anteil von Reifungs- bzw. Lernprozessen am Entwicklungsgeschehen unterliegt einer zeitlichen Komponenten. Reifungsprozesse beziehen sich auf das physiologische Ausreifen des Zentralnervensystems der senso-motorischen Nervenbahnen und des neuromuskulären Apparates. In dem Maße, in dem sie verfügbar sind, bilden sie reifungsbedingte Voraussetzungen für Entwicklung. Aber auch für ihre Reifung ist "ein gewisser Grad an physischer Übung und mechanischer Stimulation notwendig" (MOOG/ MOOG 1972,12) - sog. Entwicklungsreize -. Während im nachgeburtlichen Stadium fast ausschließlich und im Säuglingsalter noch vorwiegend neurophysiologische Voraussetzungen die Entwicklung bestimmen, nehmen sie im Laufe des Lebens - im Zuge ihrer Maximierung - asymptotisch ab zugunsten von Umweltreizen und Erfahrungen,



so daß nun Lernen im weitesten Sinne Entwicklung

(Fortentwicklung) bestimmt. Hormonelle Umstellungen - Pubertät; Klimakterium - können diese Verlaufkurve geringfügig verändern (vgl. NICKEL 1972 und da LENNEBERG 1967).

Aufgrund der letztgenannten Ausführungen ist aus entwicklungspsychologischer Sicht Übung und Training als exogener Stimulus nicht nur möglich, sondern sogar nötig. Damit ist grundsätzlich eine weitere Begründung bzw. Rechtfertigung für den Einsatz von Trainingsprogrammen gegeben. Bei Untersuchungen überdurchschnittlich begabter Kinder (1921 - 1945) konnte nachgewiesen werden, daß das günstige, anregungsreiche Elternhaus nicht unerheblich zu dieser Entwicklung beigetragen hat (vgl. SCHENK-DANZIGER 1959). Ein Ergebnis, das inzwischen in verschiedenen anderen, besonders sozialwissenschaftlichen Untersuchungen auch hinsichtlich negativer Wirkung (Deprivation - Hospitalismus) bestätigt werden konnte. Aus den o.g. Darstellungen geht aber in keiner Weise hervor, um was für einen komplexen Vorgang es sich beim Entwicklungsprozeß handelt. Man kann davon ausgehen, daß schon bei der Entwicklung einer einzigen "Teilfunktion" (Greifen) unzählig viele, z.T. sogar noch unbekannte Faktoren eine Rolle spielen, die wiederum von Individuum zu Individuum anders verteilt und anders gewichtet sind. Das geplante Training einer bestimmten Teilfunktion muß im Optimalfall alle Variablen berücksichtigen und differenziert eingesetzt werden können. Im Einzelfall sind wir heute aber höchstens in der Lage, möglichst viele Variablen miteinzubeziehen, und spezielle Differenzierung ist nur bei Einzeltherapie möglich. Darüberhinaus ist weder der Zeitpunkt noch das inhaltliche Ausmaß planmäßiger Übung be-

schrieben. Beides ist wiederum in erster Linie vom Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes abhängig.

Nach wie vor werden empirische Befunde zum wissenschaftlichen Anlage-Umwelt-Problem unterschiedlich interpretiert. Noch immer steht - besonders in schulpraktischer Hinsicht - die Annahme reifungsbedingter Veränderungen im Vordergrund (z.B. Diskussion des Begriffs Schulreife, Schulleistungsreife).

Neuere Untersuchungen konnten anhand der Effektivität von gezielten Übungen gerade im Bereich kognitiver Funktionen erstens die Bedeutung und zweitens eine gewisse Reifungsunabhängigkeit von kognitiven Leistungssteigerungen durch Training schon im Kindesalter nachweisen.

Allen im Folgenden aufgeführten Arbeiten ist eine zumindest vorübergehend stabile, signifikante Steigerung des Leistungsniveaus bei noch nicht schulpflichtigen Kindern gemeinsam.

1. LORF, M. 1964	Die Entwicklung analytisch-synthetischer Operationen im Wahrnehmen und Denken des Kleinkindes
2. NICKEL, H. 1969	Untersuchungen über den Einfluß eines besonderen Trainings auf die visuelle Differenzierungsfähigkeit 4- bis 5jähriger Kinder
derselbe 1969	Die Bedeutung planmäßiger Übung für die Entwicklung einer differenzierenden visuellen Auffassung im Vorschulalter

derselbe 1970	Der Einfluß eines gezielten Trainings auf verschiedene Leistungen des divergenten Denkens bei Schulkindern (unveröffentlichtes Manuskript)
3. BÖTTCHER, H.F. 1966	Trainingsverfahren zur Entwicklung des Zahlbegriffs im Vorschulalter
4. WEINERT, F. 1967	Über den Einfluß kurzzeitiger Lernprozesse auf die Denkleistungen von Kindern
5. SCHMALOHR-WINKELMANN 1969	Über den Einfluß der Übung auf die Entwicklung der Mengen- und Substanzerhaltung beim Kinde (1. - 5. aus NICKEL 1972)
6. KLAUER, K.J. 1975	Intelligenztraining im Kindesalter
7. CORRELL, W. 1967	Vierjährige lernen lesen
8. LÜCKERT, H.-R. DOMAN, G. 1967	Wie kleine Kinder lesen lernen
9. ISSING, L.J. ULLRICH, B. 1969	Einfluß eines Verbalisierungstrainings auf die Denkleistung von Kindern
10. SCHÜTTLER-JANIKULLA, K. 1966	Untersuchungen über die Verwendung von Schulreifetrainingsmaterial bei schulunreifen Kindern
11. derselbe/ KROHNE, H. 1966	Transferproblem und Schulreifetraining
12. WALTER, K. 1968	Kleine Kinder lernen lesen, schreiben, rechnen

Diese - sicherlich nicht vollständige - Aufstellung zeigt, daß kognitive Leistungen schon im Kindesalter durch spezielles Training gesteigert werden können. Es handelt sich um bisher nur punktuelle Untersuchungen, die durchweg in konkreten, außerexperimentellen Lern- bzw. Spielsituationen durchgeführt wurden. Alle noch so positiv bewerteten erzielten Effekte durch kognitives Leistungstraining dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß jedes Kind nur über eine begrenzte, individuell verschieden große geistige Kapazität verfügt. Leistungsstreß schon in dieses frühe Lebensalter zu verlegen, hieße, den Einsatz von Trainingsprogrammen mißzuverstehen. Auch für das vorliegende Material bedeutet das, es soll für Kinder als Lernhilfe im Sinne von Erleichterung, Entlastung für weitere Lernprozesse gesehen werden. Nur wenn dieser Aspekt Beachtung findet, ist der Einsatz des Materials gerechtfertigt.

6.2 Lerntheoretische Begründungen

Einige Lernforscher beschreiben lediglich das Produkt (Veränderungen) eines Lernvorganges. Andere zeigen Methoden auf, wie es zu den beobachtbaren Veränderungen gekommen sein kann bzw. wie solche provoziert werden können (konditionieren, assoziieren etc.). Darüberhinaus beschäftigt sich ein weiterer Teil der empirischen Lernforscher und mit ihnen Denk- und Gedächtnispsychologen mit der Phänomenologie des ablaufenden Prozesses selbst, um durch die etwaige zugrundeliegende Strukturierung methodische Konsequenzen aufzeigen zu können.

Allen Theorieannahmen (besonders den letztgenannten) liegen Erklärungsmodelle zugrunde, die sich im weitesten Sinne mit Ü b u n g beschäftigen.

Im Unterschied zu einem allgemeinen Übungsbegriff (ROTH; FOPPA) soll hier unter Übung folgendes verstanden werden:

Übung heißt: bewußtes Wiederholen einer noch unvollständigen/minderen Leistung mit dem Ziel der Vervollkommnung der Steigerung einer Leistung bzw. Festigung von Können.

Das bedeutet:

1. Übungen müssen gewollt, willentlich eingesetzt werden,

2. eine unvollkommene Leistung muß erkannt worden sein und somit Übungen rechtfertigen,

3. das zu erreichende Leistungsziel muß bekannt sein.

Dazu sind mehrere Durchgänge notwendig, deren Anzahl individuell verschieden ist.

Im Schulalltag sind für den Einsatz von Übungen zwei verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen, die des Lehrers und die des Schülers.

Pädagogen, Erzieher setzten Übungen als Unterrichtsmethode ein, zum schnelleren und besseren Erreichen eines Lernziels und zum längeren und besseren Behalten von Wissen.

Für Schüler ist das Üben ein Lernprinzip, weil es von ihnen verlangt wird, oder weil sie durch vorangegangene Übungen die Erfahrung gemacht haben, daß eine geforderte Leistung durch Wiederholungen erreicht werden kann. Beim Lehrer wie beim Schüler wird Übung eingesetzt im Sinne von Lernen durch Memorieren. Memorieren ist ständiges Wiederholen eines bestimmten Inhalts (z.B. Einmaleins oder ein Gedicht), bis er behalten und richtig wiedergegeben werden kann. Auch bei diesem Vorgehen kann der Effekt des Lernprozesses nur am Produkt gemessen werden.

Es ist das Verdienst einiger Lernforscher (z.B. PAWLOW; THORNDIKE; MEUMANN), den tatsächlichen Ablauf des Lernprozesses untersucht und theoretisch zu erklären versucht zu haben. Das schulpraktisch wichtige Ergebnis ist, daß Lernen erst gelernt werden muß. Das Erlernen des Lernens in diesem Sinne ist ein Metalernprozeß, der wiederum speziellen individuellen Kriterien während seiner Aneignung unterliegt.

Vermutungen, Vorstellungen bzw. Hypothesen wie das Lernen gelernt werden kann, sind in den Untersuchungen über Übungsübertragung Übungstransfer - Transfer u.a.m. aufgezeigt. Abgehoben von allen ähnlichen begriffslogischen Definitionen wie z.B. auch - Transponieren (EHRENFELS), Generalisierung (PAWLOW), Mitübung (MEUMANN/EBERT) - soll dieser Prozeß im Sinne eines Metalernprozesses im folgenden als TRANSFER gekennzeichnet werden.
Damit ist gemeint: Teile oder Ganze der in einem Arbeits- oder Lösungsprozeß erkannten Strukturen, Wege, Einsichten, Erfahrungen werden auf einen anderen Lösungsprozeß übertragen: d.h. es werden in-

dividuelle Vorgehensweisen "gelernt", die das Durchlaufen eines Lernprozesses durch ihre Wiederanwendung für den Einzelnen leichter machen.

Das geschieht entweder so, daß "bei ausgewechselten Auslösereizen die 'eingeschliffenen' Handlungsmuster identisch bleiben ... oder umgekehrt bei gleichbleibenden Auslösereizen die Handlungsmuster variieren" (PIEL 1976, 40). Immer aber muß ein Repertoire von Handlungsmustern aufgebaut worden sein, um bei der Lösung einer Aufgabe zur Verfügung zu stehen - entweder als komplettes Lösungsmuster bei immer gleichen Aufgaben oder als aus verschiedenen Lösungswegen neu konstruiertes Lösungsmuster bei je verschiedenen Aufgaben.

Folgende bisher nachgewiesene Prinzipien bzw. Gesetzmäßigkeiten sind Bestandteile von Handlungsmöglichkeiten beim TRANSFER

- Ähnlichkeit der Elemente (THORNDIKE)

- Aufbau von Regeln und Einsichtigkeit in prinzipielle Strukturen (vgl. BERGIUS 1969)

- "die Wirkung struktureller Züge" (KATONA 1940, übernommen von BERGIUS 1964, 315),

- Einsicht in die Anwendbarkeit (SZÉKELY, zitiert in BERGIUS 1964, 316),

- aber auch durch den Prozeß der Anwendung selbst.

Es muß darauf hingewiesen werden, daß wissenschaftlich nachgewiesene Transfererfolge "im Bereich der Signalübertragung, ... im Bereich der Handlungs-

übertragung, als auch die Übertragung von kognitiven Einheiten (... Mitübung von Wahrnehmung, Intelligenz, produktivem Denken etc.)" (PIEL 1976, 8) nur in "homokategorialen Feldern" geleistet werden konnte. So lassen sich z.B. Leistungssteigerungen durch Schulreifetraining (SCHÜTTLER-JANIKULLA/KROHNE) Wahrnehmungstraining (FROSTIG) u.a. erklären, wenn von einem vermuteten sog. Testungseffekt abgesehen wird. Übungen der Motorik eines Kindes können nur im motorischen Bereich Leistungsverbesserungen herbeiführen. Angestiegene Leistungen in anderen, z.B. kognitiven Bereichen, müssen wegen nicht befriedigender, wissenschaftlicher Nachweisbarkeit zunächst durch andere Wirkvariablen, z.B. Versuchsleitereffekte; HAWTHORNE-Effekt (vgl. ANASTASI 1973) u.a., erklärt und dürfen wissenschaftlich nicht als Transfereffekte gewertet werden.

Das vorliegende optische und akustische Funktionstraining soll auch in Hinsicht auf den späteren Leselernprozeß Transferwirkungen enthalten. Optische und akustische Wahrnehmungsphänomene der zugehörigen Zeichengruppe sind identische Elemente der nachfolgenden Lernsituation, ebenso wie die trainierte Leserichtung von links nach rechts durch den formalen Aufbau der Arbeitsblätter. MUEHL und KING konnten durch empirische Untersuchungen nachweisen, daß sich vorbereitendes Training mit Buchstaben auf das optische Wiedererkennen im folgenden Leselernprozeß positiv auswirkte. Bei dem vorliegenden didaktischen Material handelt es sich um Übungen im kognitiven Bereich, die auch nur kognitive Leistungssteigerungen erwarten lassen.

Obwohl größere Effektivität durch TRANSFER noch nachgewiesen und wissenschaftlich abgesichert wer-

den muß, rechtfertigen die oben aufgezeigte Gesetzmäßigkeit der identischen Elemente und die noch punktuellen Untersuchungen von MUEHL und KING bereits den Einsatz vorbereitender Trainingsprogramme. Dazu kommen das abgewandelte gestaltpsychologische Konstrukt und die psycholinguistischen Erklärungen, daß jeder Schüler sich seinen persönlichen Lernweg sucht, seine individuellen Lösungsmuster aufbaut, sicher auch durch - die Wirkung der strukturellen Züge - oder - durch den Prozeß der Anwendung selbst -, was vorläufig hypothetisch bleiben muß und auch in Zukunft nur schwer empirisch-wissenschaftlich nachweisbar sein wird.

Ein weiteres wissenschaftliches Konstrukt, das besonders durch KÖHLER Eingang in die Gestaltpsychologie und Lernforschung gefunden hat, ist das der Isomorphie = Gleichgestalthaftigkeit. Den nachfolgenden Erklärungen liegt im wesentlichen die definitorische Beschreibung von KLAUS und BUHR (1972) zugrunde.

Isomorphie ist ein Sonderfall der Homomorphie. Homomorphie beschreibt eine Beziehung, ein Verhältnis, eine Relation zwischen zwei verschiedenen, heterogenen heterokategorialen Ebenen, Mengen, Gruppen, Dingen etc., wobei jedem Element der einen Ebene ein Element der anderen Ebene zugeordnet werden kann. Diese Zuordnung ist dann homomorph, wenn sie e i n d e u t i g ist, d.h. wenn eine Deutung nur in einer Richtung geschieht. Ein umgangssprachliches Beispiel ist: - Alle Mütter sind Frauen -
Homomorphie ist ein Arbeitsbegriff der wissenschaftlichen Methodologie. Sie ermöglicht z.B. die Untersuchung eines komplizierten Bereichs der Wirklichkeit durch die Untersuchung eines einfacheren ihm homomorph zugeordneten Bereichs. Der eine kann

durch den zweiten ersetzt werden (z.B. im Modell). Wenn eine eindeutige Beziehung/Relation besteht, sind die Ergebnisse und Erklärungen des einfacheren Bereichs zugleich Erklärungen des komplexeren Bereichs und bedürfen keiner weiteren Beweisführung.

Auch die Isomorphie ist ein Arbeitsbegriff der Methodologie (Mathematik, Logik, Erkenntnistheorie). Auch sie beschreibt eine Relation zwischen zwei verschiedenen Ebenen, bei der ein Element der einen Ebene einem Element der anderen Ebene zugeordnet werden kann. Nur, diese Zuordnung ist nicht nur eindeutig, sondern sie muß umkehrbar eindeutig sein. Ein Beispiel aus der Umgangssprache kann das verdeutlichen:

Tiere sind keine Menschen.
Menschen sind keine Tiere.

Durch LEIBNIZ ist der Isomorphiebegriff in die Philosophie eingebracht worden. In seinem Werk:

Dialog über die Verknüpfung zwischen Dingen und Worten

beschreibt er, daß durch die Isomorphierelation praktische, konkrete Bearbeitung und Handlung von Dingen durch das gedankliche Operieren mit den Namen der Dinge ersetzt werden können.

Dingen des objektiv-realen Bereichs entsprechen Namen. Den objektiv-realen Beziehungen der Dinge entsprechen logische Beziehungen der Namen der Dinge. Eine Isomorphierelation ist demnach eine Übertragung (Codierung) bestimmter Bereiche der Realität in Begriffe, Denkmodelle, Theorien.

Hier wird die Realität der sprachlichen Codierung (Sprache) bzw. ihrer gedanklichen Abbildung isomorph zugeordnet. Innerhalb eines solchen Modells können gedankliche Operationen rückschließend komplizierte Handlungen in der Realität erklären bzw. voraussagen und tatsächliches reales Operieren ersparen.

Eine weitere konkrete Anwendung findet der Begriff der Isomorphie als theoretische Annahme innerhalb der KÖHLERschen Lehre von den physischen Gestalten. Als ein wesentlicher Vertreter der Gestaltpsychologie beschreibt er die Isomorphie als allgemeine Arbeitshypothese, die besagt, "... daß die konkrete Ordnung gegebener Erlebnisse die getreue Wiedergabe einer dynamisch-funktionellen Ordnung der zugehörigen physiologischen Hirnprozesse ist" (KÖHLER 1920, zit. bei KATZ 1969,70).

KATZ erklärt diesen Ansatz als "... Entsprechung der Systemeigenschaften zwischen den erlebten Phänomenen und ihren physiologischen Korrelaten ..." bzw., daß ... "den phänomenologisch konstatierbaren Gestalten psychophysische Gestalten entsprechen ..." (KATZ 1969,70).Hier ist der Begriff der Isomorphie zu kurz gesehen. Für die Abbildung von Gestaltphänomenen in hirnphysiologischen Feldern hätten Begriffe wie Analogie im Sinne von Entsprechung oder lokale Affinität im Sinne von Wesensverwandtschaft von Begriffen bzw. Vorstellungen genügt. Hier soll nicht unterstellt werden, daß KÖHLER den Isomorphiebegriff nicht korrekt angewandt hat, es soll vielmehr zu erklären versucht werden, daß er bisher nur als Denkmodell benutzt werden kann (Konstrukt), das empirisch noch nicht überall bündig verifiziert werden konnte. Deshalb ist es

falsch, ihn als Faktizität zugrundezulegen und unüberprüft Konsequenzen abzuleiten.

Ziehen wir KÖHLER's Untersuchungen heran, so stellen wir fest, daß ihnen fast durchweg physikalische Experimente zugrundeliegen. KATZ zieht daraus nur den Schluß, daß "... der Gestaltbegriff einen Umfang (hat), der weit über das psychologische Gebiet hinausgeht ... Mit dieser Verallgemeinerung kommt man zur Gestalttheorie" (KATZ 1969,72). Den Isomorphiebegriff rückt er damit nicht zurecht.

KÖHLER's mehr naturwissenschaftlich ausgerichtete Beispiele und sein Ausspruch, "daß die phänomenale Welt sich noch als unmittelbarer Wesensausdruck des Hirngeschehens herausstellen wird"(zit. bei KATZ 1969,69)lassen darauf schließen, daß er alle realen Erscheinungen physikalisch erklärt wissen will (Wellentheorie - Wellenbereiche für Sehen, Hören, Fühlen). Die wahrnehmbare Welt ist eine "Erfindung" des Gehirns. Es wird unterstellt, daß zwei verschiedene Felder isomorph (gleichgestaltet) sind: physikalische Erscheinungen sind isomorph hirnphysiologischen. Physikalische Eigenschaften/Reaktionen können auch biochemischen Prozessen im Gehirn zugeordnet werden, so daß "... angenäherte Gleichartigkeit der chemischen Umsetzungen bei den zentralphysiologischen Vorgängen" (KATZ 1969,71)angenommen wird. Umgekehrt lassen sich durch biochemische Prozesse im Großhirn bestimmte psychophysische Reaktionen aktivieren, die als Phänomen sichtbar werden.

Die schulpädagogischen Konsequenzen, die der KÖHLERsche Begriff des Isomorphismus nach sich zogen,

leiden unter nicht bewußter Reflektion der Begrifflichkeit und nicht sauberer definitorischer Abgrenzung zum Transferbegriff. So gilt die unreflektierte und dadurch unbewußt unterstellte Isomorphie als Berechtigung für den Einsatz von Trainingsprogrammen in einem Feld und werden Leistungssteigerungen in einem anderen erwartet und erstaunlicherweise auch gefunden. Hier eine Isomorphierelation sehen zu wollen, wäre eine voreilige Interpretation der Befunde. Die besseren Ergebnisse könnten z.B. auf Zuwendung bzw. Exponieren der eigenen Personen oder seiner Problematik beruhen. Es muß - weil die bewußte oder unbewußte Isomorphieannahme noch nicht hinreichend in der Grundlagenforschung verifiziert worden ist - je im Felde selbst (autochthon) trainiert werden. Soll die Verbesserung einer Teilfertigkeit der Leistungssteigerung einer komplexen Gesamtfertigkeit - z.B. beim Lesenlernen - dienen, so müssen auch die Trainingsprogramme - mangels verbindlich verifizierter Theorieannahmen - zunächst komplex und dabei integriert durchgeführt werden. Ihr Aufbau unterliegt dabei der Ableitung der Aufgaben vom konkret-komplexqualitativen Lernziel.

In bezug auf Lesenlernen soll das vorliegende Programm einen entsprechenden Beitrag leisten.

6.3 Zusammenfassung und Konsequenzen

Die o.g. Ausführungen haben gezeigt,

- daß bei vorhandener Funktionsreife durch stimulierende Trainingsprogramme kognitive Leistungen aufgebaut, gefördert bzw. trainiert werden können;

- daß Leistungsverbesserungen in einem speziellen Bereich - hier kognitiver - auch nur durch adäquate Übungen in diesem Bereich trainiert werden sollten, wegen noch ungenügender wissenschaftlich-empirischer Nachweise von Übertragungen von Trainingseffekten bei globaler angelegten Übungen z.B. Transfereffekte.

7. Darstellung des Materials zum Lesevorkurs

Die nachfolgende Darstellung des didaktischen Materials unterliegt nicht mehr wissenschaftlicher Beweisführung, diese ist in den vorangegangenen Kapiteln ausgeführt.

Es werden hier nur auf das Material bezogene Begründungen, Zielsetzungen und Begrenzungen des Trainingsprogramms sowie detaillierte und operationalisierte Lernzielbestimmungen in methodischer Absicht aufgezeigt.

7.1 Formaler Aufbau

Das Material ist aufgeteilt in 3 Hefte.

Heft 1
Optisches Wahrnehmungstraining (44 Blätter)
- OWT -

Heft 2

Akustisches Wahrnehmungstraining (39 Blätter ohne und 9 Blätter mit Kassette)
- AWT -

Heft 3

Lernspiele - Ergänzungsmaterial zum optischen und akustischen Wahrnehmungstraining

Es handelt sich um didaktisches Material, das diejenigen optischen und akustischen Wahrnehmungsfunktionen wecken, fördern und festigen soll, die für das Lesenlernen Voraussetzungen sind. Damit

soll der Leselernprozeß eingeleitet, technisch vorbereitet und sein Ablauf für den Leselerner erleichtert werden, unabhängig nach welcher 'Leselernmethode' vorgegangen wird.
Mit Leselernern sind gemeint:

1. noch nicht schulpflichtige Kinder vor der Einschulung,
2. Leselernanfänger in den ersten Schulwochen,
3. Kinder mit Leselernschwierigkeiten,
4. Schüler mit optischen und akustischen Differenzierungsschwächen.

Das Material erfordert außer einkreisen bzw. ankreuzen oder durchstreichen evtl. buntmalen keine visumotorischen Leistungen. Damit kommt es den Schülern entgegen, bei denen Schreiben durch vorangegangene Mißerfolgserlebnisse noch negativ besetzt ist.

Der Vorkurs ist während achtjähriger Lehrtätigkeit der Verfasserin in der Eingangsstufe der Grundschule und der der Sonderschule für Lernbehinderte konstruiert und verifiziert worden.
Im Schuljahr 1975/76 wurde das Material in Form einer pilot-study in drei Eingangsklassen verschiedener Grundschulen und einem 3. Schuljahr einer Sonderschule für Lernbehinderte eingesetzt und mit je einer Klasse (Grundschule und Sonderschule Lb) als Kontrollgruppe verglichen.

Diese relativ kleine Stichprobe hat ergeben:

1. das Material kann von anderen Lehrkräften versuchsleiterunabhängig eingesetzt werden,
2. es fand positive Resonanz bei Lehrerschaft und Eltern,

3. die Schüler arbeiteten motiviert und hatten nach Abschluß des Vorkurses höhere Wahrnehmungsleistungen als die Schüler der Kontrollgruppen.

Eine umfassendere Effektivitätskontrolle sowie der Einsatz in Schulen für Geistig- und Körperbehinderte bleibt anschließenden empirischen Arbeiten vorbehalten.

Das didaktische Material in Form von Arbeitsblättern, Kontrollblättern und Spielen für die Schüler wird ergänzt durch operationalisierte Lernzielbeschreibungen und methodische Hinweise für Übungen und Spiele mit und ohne andere Materialien für den Lehrer.

Mit den Blättern soll in erster Linie das jeweilige Lernziel kontrolliert werden. Für jede Lernzielkontrolle gibt es mindestens zwei Blätter, die in Form eines Re-Testes (Wiederholung) eingesetzt werden können und in Art und Schwierigkeitsgrad ähnlich sind.

Darüberhinaus können die Blätter aber auch zum Üben eingesetzt werden und durch Ausschneiden, Neu- bzw. Andersgruppierungen andere Aufgaben gefunden werden. Kontrolliert werden die einzelnen Aufgaben durch Schablonen mit Sichtfenstern. Diese Kontrolle kann auch von den Schülern vorgenommen werden (s. Beisp. zu S. 1, Heft 1).
Die Aufgaben der Blätter sind thematisch nicht festgelegt, so können sie flexibel eingesetzt werden. Auch die Anordnung der Blätter unterliegt keiner Hierarchisierung und somit auch nicht die "numerische" Abfolge der einzelnen Lernziele. Diese hat nur rein technische Gründe zur Verständigung. Das heißt, die Blätter der beiden ersten Hefte sollten immer erst dann eingesetzt werden, wenn das jeweilige zugrunde-

liegende Lernziel erreicht worden ist und auf seinen Erfolg hin kontrolliert werden soll. Vorbereitung und Einübung des jeweils gewählten Lernziels muß mit anderen Spielen, Übungen und Aufgaben eingeleitet werden (siehe hierzu: Methodische Hinweise zu jedem Lernziel).

Die Lernzielkontrolle kann bei einzelnen Schülern, bei einer Gruppe oder mit allen Schülern einer Klasse gleichzeitig durchgeführt werden. Das Material kann dem Lerntempo der einzelnen Schüler entsprechend eingesetzt werden. Einzelnen Lernzielen beider Hefte sind Blätter beigeordnet, die als Konzentrationsübungen - im Sinne von Belastbarkeit in der Zeit - zu verstehen sind.

Analog zum heute bereits selbstverständlichen Schreibvorkurs (z. B. von Pelikan, Hannover) soll durch diesen Vorkurs zum Lesenlernen mit Materialien umgegangen werden, die später Inhalt des Leselernprozesses sind. An Bildern und Symbolen soll Gleiches bzw. sollen Veränderungen erkannt werden. Das geschieht zunächst am Ganzen selbst, danach bei Einzelheiten des Ganzen. Dadurch werden phänotypische Eigenschaften von Schriftzeichen - z. B. Druckschrift - Schreibschrift, Rechts- Linksgerichtetheit, Oberlängen - Unterlängen - bzw. von Lauten z.B. stimmhaft - stimmlos, lang - kurz - erarbeitet.

Formal sind die Blätter so angeordnet, daß die jeweiligen Lernziele stufenweise vom konkreten Gegenstand/Geräusch über abstrakte Symbole zu graphischen/lautlichen "Symbolen" erreicht werden. Die Buchstaben und Phoneme haben Symbolcharakter (deshalb SYMBOL). Sie unterliegen den gleichen Bearbeitungsregeln wie Kreis/Dreieck oder abstraktere Formen und müssen nicht als Schriftzeichen erkannt oder genannt werden. (Vgl. Anhang Blatt 1;2;3)

Der geschriebene bzw. erlesene Buchstabe ist nicht Ziel dieses Trainings, kann aber je nach Bekanntheitsgrad genannt oder auch schon geschrieben werden.

Die dargestellten Bilder sind dem Wortschatz von Schulanfängern entnommen. Es handelt sich aus verständlichen Gründen nur um abbildbare Konkreta. Darüberhinaus müssen beim Üben, Sammeln, Besprechen, Vergleichen u.a.m. andere Wörter miteinbezogen werden. Hierbei sind Namen der Kinder wegen ihres emotionalen und motivationalen Bezuges besonders zu berücksichtigen. Die Einengung des repräsentierten Wortmaterials stellt eine Grenze des Vorkurses dar. Eine weitere Beschränkung ist in der Einseitigkeit des Trainings auf Lesenlernen hin zu sehen. Weitere Spiele und Übungen, die andere Lernziele des Anfangsunterrichts aufbauen und festigen können und sollen mit diesem Trainingsmaterial nicht ausgeschlossen werden. Es sind für das OWT flächentypische und für das AWT sprachtypische Phänomene einbezogen. Auch kann Sprache mit ihren verschiedenen Ebenen (Kompetenz/Performanz) mit diesem Material i.e.S. nicht trainiert werden. Sprachliche Formulierung des Erkannten und Diskussion der Arbeitsaufgaben wird grundsätzlich vorausgesetzt.

7.2 Inhaltlicher Aufbau

7.2.1 Groblernziele zu Heft 1 und Heft 2 (OWT/AWT)

Die Reizüberflutung der Umwelt zwingt uns selektiv wahrzunehmen. Das geschieht im optischen wie im akustischen Bereich mehr oder weniger bewußt. Im Gegensatz zum Auge, das wir durch Schließen der Lider den optischen Reizen entziehen können, ist

das Ohr allen akustischen Reizen ausgeliefert. Hier hilft nur "Weghören, auf Durchzug stellen". Dieses bewußte oder auch unbewußte selektive Wahrnehmen haben sich in verschiedenen Ausprägungsgraden auch schon Kinder aneignen müssen.

Dieser Vorkurs sieht sein übergeordnetes Ziel darin, diese Wahrnehmungsfunktionen in Hinsicht auf den Leselernprozeß zu schulen und bewußt verfügbar zu machen.

Daraus ergeben sich folgende Grobziele:
Mit Heft 1 Optisches Wahrnehmungstraining soll die visuelle Fähigkeit des Kindes soweit trainiert werden, daß es optische Zeichen:

1. erkennen
2. einordnen
3. wiedererkennen und
4. sicher unterscheiden kann.

Mit Heft 2 Akustisches Wahrnehmungstraining sollen akustische Fähigkeiten des Kindes soweit trainiert werden, daß es:

1. die Anzahl von Wörtern in einem Satz angeben kann,
2. ein- und mehrsilbige Wörter auf ihre quantitative und qualitative Länge unterscheiden kann,
3. einzelne Laute heraushören und identifizieren kann:
   a) als Stellungslaute,
   b) ihre qualitativen Unterschiede,
   c) ihre Anzahl in einem Wort.

Die Aufgaben sind in Reihen angeordnet, die in ihrer Bearbeitung die Leserichtungen von links nach rechts und von oben nach unten einüben sollen.

Mit den Konzentrationsübungen sollen Differenzierungs- und Identifizierungsakte unter dem Aspekt von Schnelligkeit und Genauigkeit trainiert werden, die die spätere Lesegeschwindigkeit ausmachen. Die benötigte Zeit richtet sich zunächst nach dem jeweiligen Leistungstempo des betreffenden Schülers. Auch gesteigertes Leistungstempo soll immer noch im Rahmen des individuellen Arbeitstempos liegen und nicht in Überforderung oder gar Stref ausarten.

.2.2 Feinlernziele zu Heft 1 OWT

Blatt 1 - 4 (Blatt 1;2;3; im Anhang)

Aufgabe: Was ist gleich?
Die Blätter sind so aufgebaut, daß das zu suchende Muster im ersten Kästchen als Beispiel vorgegeben ist. Richtige Lösungen sollen markiert werden.

Lernziel: Gleiche Bilder, Figuren, Schriftzeichen; Druckschrift/Schreibschrift (SYMBOLE) sollen als solche erkannt werden.

Methodischer Hinweis:
Gleiche Gegenstände mitbringen, suchen, benennen lassen:
gleichgroß, gleichalt, gleichfarbig, gleichhell, gleichhoch, gleichdick, etc.

Spiele: alle Legelottos
aus Heft 3 - Lernspiele -
Karten • mit grünem Punkt
(doppelter Satz).

Blatt 5 - 8

Aufgabe: Was ist anders?
In den Reihen sollen alle SYMBOLE markiert werden, die n i c h t so aussehen wie das vorgegebene Modell.

Lernziel: Veränderungen sollen erkannt werden.
Verschiedene SYMBOLE sollen unterschieden werden: Ganze bzw. nur Teile von ihnen.

Methodischer Hinweis:
- Veränderungen von Situationen:
  Was war gestern? Was ist heute anders?
  Tag, Stundenplan, Wetter, Kleidung etc.;
  auch spielerisch konstruiert: z. B.
  Pulli falsch herum anziehen.
- Veränderungen im Raum: Sitzordnung,
  Gegenstände verstellen im Ratespiel.
- Spiele: "Fehlerbilder" (Original und
  Fälschung)
- Heft 3 - Lernspiele - : Suchbilder.

Blatt 9 - 11 Konzentrationsübungen (s. Anhang)

Aufgabe: Streiche möglichst schnell alle Figuren an, die so aussehen wie das Beispiel:
Was ist so? Versuche keines auszulassen.

Lernziel: Aus 2/3 SYMBOLEN soll das jeweils vorgegebene in Form und Lage identifiziert werden.

Methodische Hinweise:
Das Leistungstempo ist dem Arbeitstempo des jeweiligen Schülers zu überlassen. Ermunterungen bzw. streßfreier Einsatz von Stoppuhren wirken motivierend das Leistungstempo zu steigern.
Andere Übungen: Steckspiele; Plättchen legen; Steckperlen; Perlenketten auffädeln (z. B. im Wettspiel).
Buchstabensymbole vorgeben und auf Zeitungsseiten, Textseiten in Büchern einkreisen lassen. Selber drucken lassen (Stempelkasten, Kartoffeldruck, Schreibmaschine) z. B. als Arbeitsblatt für Mitschüler.

Blatt 12 - 14

Aufgabe: Was fehlt?
Am Beispiel fehlt ein konkretes Teil, die Spiegelhälfte, ein abstraktes Teil, die spiegelbildliche Schriftzeichenfolge.

Lernziel: Das Fehlende soll erkannt werden.

Methodische Hinweise:
Spiegelbilder, Spiegelhälften, symmetrische Bilder abdecken, Tafelbilder z. T. auswischen, andere Bilder überkleben; fehlende Teile benennen und beschreiben lassen.

Blatt 15; 16 - 17; 18

Aufgabe: Was ist mehr? Was ist weniger?
Nach Situationsbildern aus der Erfahrungswelt der Kinder sind SYMBOLE einzukreisen/anzukreuzen, die sich durch zugefügte bzw. weggenommene Details vom vorgegebenen Muster unterscheiden.

Lernziel: Verschiedene SYMBOLE sollen auf ihre Quantität hin unterschieden werden (hier: Mengenverhältnis).

Methodische Hinweise:

- Vergleiche aus der Umwelt der Kinder: Schokolade, Apfel, Kuchen in verschieden große Stücke zerteilen;
- Kartenspiele - Wer hat mehr? Wer hat weniger?
- Würfelspiele - Augenzahl vergleichen;
- Heft 3 - Lernspiele - : Spielregal/ Ampelgeschichte, Kofferpacken;
- Sprechspiele: 1. Kofferpacken,
  2. Das ist der Schlüssel zum Schloß von der Tür zum Haus im Wald ... etc.
- Ketten stecken - Längen vergleichen;
- Woran siehst du das? Sprachlich begründen lassen.
- Relative Vergleiche z. B.

drei ist weniger als vier, vier ist weniger als fünf.

Blatt 19 - 22 Konzentrationsübungen

Aufgabe: Was ist so ...?

- siehe zu Blatt 9 - 11 -

Lernziel: Aus 2 SYMBOLEN (3 Seite 22) soll das vorgegebene (E mehr als F; m mehr als n; V weniger als W; P weniger als B und R) identifiziert werden.

Methodischer Hinweis:

Siehe Blatt 9 - 11.
Aus Zeitschriften Bilder mit viel - wenig; ähnliche Buchstabenpaare ausschneiden lassen.

Blatt 23 - 28

Aufgabe: Was ist größer? Was ist kleiner?
Blatt 23; 26 haben gleichgroß gehaltene Zeichnungen. Bei den paarig angelegten Bildern soll dasjenige markiert werden, was e r f a h r u n g s g e m ä ß größer/kleiner ist.
Auf Blatt 24 und 27 gilt als richtige Lösung, was t a t s ä c h l i c h größer bzw. kleiner dargestellt ist.
Auch auf Blatt 25 und 28 gelten tatsächlich größere/kleinere Darstellungen des vorgegebenen Musters als richtige Lösung.

Lernziel: Verschiedene SYMBOLE sollen auf ihre Qualität hin unterschieden werden (hier: qualitatives und quantitatives Größenverhältnis).

Methodische Hinweise:
Vergleiche aus der Umwelt der Kinder;
optisch: großes, kleines Spielzeug: Puppen; Autos; Roller etc.
gemessen: mit Lineal, Zollstock oder selbst definiertem Maß - Spanne;
aufgebaut: Türme aus Büchern, Joghurtbechern, Holzklötzen etc.

Relative Vergleiche:
Eine Tasse ist größer als ein Eierbecher, eine Kanne ist größer als eine Tasse.

Bilder malen lassen mit großen/kleinen Gegenständen.
Große und kleine Buchstaben/Gegenstände aus Zeitschriften ausschneiden und in ersten Gruppen- oder Klassen- "Lesebüchern" sammeln lassen.

Blatt 29 - 32

Aufgabe: Was ist oben?
Was ist unten?
Die Aufgaben geben Orientierungshilfen auf dem Blatt/Bild selbst und bei Details der vorgegebenen SYMBOLE.

Lernziel: Orientierungsrichtungen einer Fläche bzw. der SYMBOLE sollen bewußt gemacht und erkannt werden.

Methodischer Hinweis:
Dinge aus der Umwelt der Schüler nennen und beschreiben lassen, die oben/unten (im Raum oder auf einer Fläche) sind - tatsächlich oder Konstruiert -.

Ratespiele: z.B. Ich sehe was, was du nicht siehst, und das ist oben!

Blatt 33 - 37 Konzentrationsübungen

Aufgabe: Was ist so?
- siehe zu Blatt 9 - 11 -

Lernziel: siehe zu Blatt 9 - 11
Aufwärtsgerichtetheit - Abwärtsgerichtetheit; Oberlängen - Unterlängen sollen unterschieden (nicht unbedingt verbalisiert) werden.

Methodischer Hinweis:
- siehe zu Blatt 9 - 11 -
Bilder malen/ausschneiden, sammeln und besprechen.
Für o b e n : Schaukel; Wippe; Reiter; der Himmel -
für u n t e n : Keller; Höhle; Tunnel etc.

Blatt 38 - 41

Aufgabe: Was guckt nach rechts?
Was guckt nach links? (s.Anhang)
Die Aufgaben geben Orientierungshilfen auf dem Blatt und bei den abgebildeten SYMBOLEN.

Lernziel: Orientierungsrichtungen einer Fläche und der SYMBOLE sollen bewußt gemacht und unterschieden werden.

Methodische Hinweise:
Rechts-Links-Orientierungsspiele in verschiedenen Räumen und in verschiedenen Situationen:
- Was ist rechts/links, wenn ich mit dem Gesicht zur Tafel/zum Fenster/zur Tür etc. stehe?
- Mein rechter/linker Platz ist frei! -
- Rechts/links neben mir sitzt ..... -
- Rechts-Links-Orientierungen in der Umwelt: - Rechtsverkehr - Kaffeemühle - Uhr - Kreisspiele - Fahrersitz -
- Schneckenhaus - Spinnennetz malen.
- Heft 3 - Lernspiele -: Bilder sortieren, die nach rechts/links gucken, fahren, zeigen.
- Verbindungen - rechts oben
  - links unten

Blatt 42 - 44 Konzentrationsübungen

Aufgabe: Was ist so?
- siehe zu Blatt 9 - 11 -

Lernziel: Siehe zu Blatt 9 - 11
Rechts-Links-Gerichtetheit der SYMBOLE soll unterschieden werden.

Methodische Hinweise: (Wie zu Seite 9 - 11)
Buchstaben malen oder aus Zeitschriften, Werbeprospekten ausschneiden und nach ihrer Richtung sortieren und aufkleben lassen.
Abbildungen von Fahrzeugen/Menschen/Tieren sammeln, die nach rechts/links fahren, gehen
auf Rechtsblätter/Linksblätter aufkleben und in "eigenen" Bilderbüchern zusammenstellen.

7.2.3 Feinlernziele zu Heft 2 AWT

Blatt 1

Aufgabe: Wieviel Wörter sind das?
1; 2; 3 Wörter sind optisch und im Schriftbild dargestellt. In den Würfelreihen sind Zahlenbilder symbolisiert, die (fast) allen Kindern bekannt sind. Hier soll die richtige Lösung angekreuzt werden.

Lernziel: Es soll erkannt werden, daß Dinge Namen haben und daß Namen Wörter sind. Die Kinder sollen hören (sehen) wieviel Wörter in der jeweiligen Aufgabe enthalten sind.

Methodische Hinweise:

- Kindernamen sind Namen.
  Gegenstände haben Namen.
  Namen sind Wörter. Mehrere Namen sind mehrere Wörter.
- Für jeden Namen/jedes Wort einen Strich, Punkt, Kästchen, Stern o.a. malen; mit dem Fuß stampfen; mit der Faust klopfen (nicht klatschen, das ist traditionsgemäß für einzelne Silben besetzt).
- Spiele:
  - Mit Bildkarten (z.B. aus Heft 3 - Lernspiele -) 2, 3 und mehr Wörter legen lassen - zunächst einsilbige, dann auch zwei- und mehrsilbige. Anzahl symbolisch darstellen (Punkte) oder auch im Tafelbild an Würfelsymbolen mit entsprechender Augenzahl markieren lassen.
  - Sage (nenne) 3, 4 (und mehr) Wörter;
  - Umkehrung: Erwartete Wortanzahl zuerst symbolisieren (z.B. 4 Punkte). Nenne mir soviel Wörter wie Punkte (wie oft ich klopfe).

Blatt 2; 3

Aufgabe: Wieviel Wörter hörst du?
Jede Reihe ist einer Aufgabe vorbehalten. Die Reihen sind aus Orientierungs- und Verständigungsgründen mit kleinen Symbolen markiert. Die Anzahl der Wörter jeder Aufgabe soll vom Lehrer/Mitschüler angegeben werden. Die richtige Lösung muß im entsprechenden Würfelbild angekreuzt werden.

Lernziel: Es soll erkannt werden, daß Sätze aus mehreren Wörtern bestehen. Die Anzahl der Wörter eines Satzes soll herausgehört werden.

Methodische Hinweise:
- Tisch und Stuhl - sind drei Wörter.
- Das ist Wasser - sind auch drei Wörter, diese drei Wörter sind ein Satz. Ich heiße ... ist auch ein Satz mit drei Wörtern. Du heißt .... ist ebenfalls ein Satz mit drei Wörtern. Anzahl der Wörter optisch/akustisch symbolisieren.
- Mehrwortsätze sprechen/sprechen lassen.
- Geschichten satzweise vorlesen. Sätze auf ihre Wortanzahl hin analysieren.
- Sätze aus Schülergesprächen auf Tonband/Kassettenrekorder aufnehmen und anschliessend Höranalyse auf Sätze und Anzahl der Wörter in ihnen durchführen.

Blatt 4; 5

Aufgabe: Wo hörst du mehr Wörter?
Wo hörst du weniger Wörter?
Die Würfelsymbole gelten für das erste bzw. zweite Beispiel. Die Beispielsätze werden vom Lehrer/Mitschüler angegeben.

Lernziel: Je zwei Sätze sollen auf ihre Länge/ Wortanzahl hin unterschieden werden.

Methodische Hinweise:
Nicht alle Sätze sind gleichlang.
Anzahl der Wörter in einem Satz auf- und abbauen mit optischer und akustischer Symbolisierung der Wörter.
- Mach bitte die Tür zu.
  • • • • •
- Mach die Tür zu.
  • • • •
- Mach bitte die Tür leise zu.
  • • • • •
- Gleiche Sätze länger/kürzer machen.
- Verschiedene Sätze auf mehr/weniger Wörter hin unterscheiden.

Blatt 6 - 10

Aufgaben: Welches Wort ist länger/kürzer?
Was ist das längste/kürzeste Wort?
Welche Wörter sind gleichlang? (s. Anhang)
Wörter sind unterschiedlich lang.
Die Länge eines Wortes ist abhängig von der Anzahl der Silben. Es gibt lange, kurze und gleichlange Wörter.

Lernziel: Die quantitative (objektive) Länge eines Wortes soll herausgehört werden. Ganze Wörter sollen als ein- bzw. mehrsilbig erkannt werden.

Methodische Hinweise:
Es gibt lange und kurze Wörter.
Bei "Lars" kann ich nur einmal klatschen (Silbenklatschen), bei "Eva" geht es schon zweimal, bei "Barbara" dreimal, bei "Veronika" viermal etc.
- Einsilbige Wörter nennen, klatschen (evtl. optisch darstellen Uhr = ⏑ Telefon = ⏑⏑)

- zwei-/mehrsilbige Wörter,
- Hörübungen Blatt 3/5; 4/6 (Anhang)
- Spiele: einsilbige Wörter heraussuchen lassen,
  ein-, zwei-, mehrsilbige Wörter sortieren lassen,
- Bilder aus Zeitschriften ausschneiden und unter dem Aspekt ihrer Wortsilbenanzahl sortieren, sammeln, aufkleben. (Wandbilder aus Gruppenarbeiten; Seiten für "Bilderbuch").

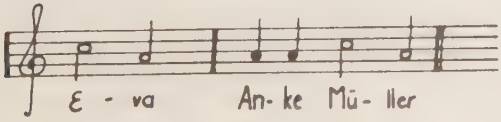
Blatt 11 - 13

Aufgabe: Wie k l i n g t das Wort?
Welches Wort k l i n g t länger?

Zur Bearbeitung dieser Aufgaben müssen dynamische Zeichen für kurz (●) und lang (▬) besprochen werden.
(Hörübungen Blatt 7).

Lernziel: Einsilbige (Blatt 11/13) und zweisilbige (Blatt 12) Wörter sollen auf ihre qualitative (objektiv-akustische) Länge hin unterschieden werden.
Zweisilbige Wörter (Blatt 12) sollen auf ihre Klangdynamik hin unterschieden werden.

Methodische Hinweise:
- Kindernamen rhythmisieren lassen (rufen)
  E ⟶ va
- im Kuckucksruf oder Kinderpentatonik singen lassen



- andere Wörter rhythmisieren,
- Bilder von einsilbigen Wörtern sammeln und nach lang (▬); kurz (●) sortieren lassen.
- Spiele - Lernspiele unter gleichen Gesichtspunkten ordnen lassen.

Blatt 14 - 17 (Testblatt 18 s.u.)

Aufgabe: Was klingt am Anfang wie?

Der Anfangslaut des bildlich dargestellten Wortes ist auch Anfangslaut eines der drei nachfolgenden Beispiele. Die richtige Lösung soll markiert werden.

Lernziel: Ein spezieller Laut (Vokal, Umlaut oder dehnbarer Konsonant) soll als Stellungslaut herausgehört werden; hier am Anfang.

Methodische Hinweise:
- Vorübungen mit Vokalen beginnen.
- Kindernamen mit gleichen Anfangslauten singen oder gedehnt sprechen lassen:
  E va U - lla
  E rika U - lrich
  Ausrufer: A - ltpapier!
- Dehnbare Konsonanten dazunehmen:
  M ichael
  M onika.
- Früchte, Gemüsesorten, Tiere etc. mit gleichem Anfangsbuchstaben sprechen lassen.
- Spiele - Lernspiele:
  1 Satz Karten mit ●
  Karten mit ● sortieren;
  Legelotto spielen etc.
- Bilder zu einem Laut (Phonem) sammeln lassen; (malen), ausschneiden; sortieren; ins "Lesebuch" einkleben lassen oder auf großen Karten im Klassenzimmer aufhängen.
- Testblatt 18
  1. Reihe: Übungsbeispiel
  . Muster vorstellen z.B.
  als Bild oder als
  Gegenstand, dann zwei

Wörter nennen, eines davon mit dem gleichen Anfangslaut
M o n t a g / S c h r a n k .
Die richtige Lösung soll angekreuzt werden,
- danach vier bzw. fünf Wortbeispiele geben;
- für jede Reihe neues "Musterwort" vorstellen;
- Anzahl der richtigen Lösungen wird dem Lehrer überlassen.

Blatt 19, 20

Aufgabe: Was klingt am Anfang "weich"?
Was klingt am Anfang "hart"?
Bei den paarig angelegten Wortbildern handelt es sich nur um Darstellungen harter und weicher Verschlußlaute: b p; d t; g k.

Lernziel: Je zwei bildlich dargestellte Wörter sollen auf harte bzw. weiche Verschlußlaute hin unterschieden werden.

Methodischer Hinweis:
Durch Anlegen der Hand an den Hals kann ein summender (stimmhafter) Laut von einem stummen (stimmlosen) Laut unterschieden werden.
Mit dehnbaren Konsonanten vorweg üben:
W ⟶ olke
M ⟶ antel
L ⟶ och etc.,
"fühlen" lassen.

Blatt 21 - 24

Aufgabe: Was klingt am Anfang "stimmhaft"?
Was klingt am Anfang "stimmlos"?
Bei den vier Bildern gibt es mehrere richtige Lösungen.

Lernziel: Bei den vier Abbildungen sollen die herausgefunden werden, die mit stimmhaftem/ stimmlosem Laut beginnen.

Methodischer Hinweis:
Siehe zu Blatt 19, 20.

Blatt 25; 26 und 28; 29
(Testblatt 27/30 - siehe Testblatt 18)

Aufgabe: Was klingt am Ende wie ...?
Was klingt "im" Wort wie ...?
Der Anfangslaut des bildlich dargestellten Wortes ist Auslaut/Inlaut eines der drei nachfolgenden Beispiele.

Lernziel: Ein s p e z i e l l e r Laut soll als Stellungslaut herausgehört werden: Hier am Ende und in der Mitte.

Methodischer Hinweis:
Lokalisationsübungen mit bekannten, auch aktuellen Namen und Wörtern,
- graphische Darstellung

zeigen oder jeweils neu malen, bunt malen, ankreuzen lassen.
Testblatt.

Blatt 31; 32

Aufgabe: Was fängt gleich an?
Gemeint sind gleiche Lautverbindungen am Wortanfang.

Lernziel: Aus vier bildlich dargestellten Wörtern sollen zwei herausgehört werden, die die gleichen Lautverbindungen am Anfang haben (Konsonant - Vokal; Konsonant - Konsonant).

Methodische Hinweise:

- Vorübungen mit Konsonant-Vokal-Verbindungen (keine Beispiele wie : Riese/Ring, weil andere orthographische Schreibweise), weitere Beispiele für Konsonant-Vokal-Verbindungen:

Fallschirm	-	Fahne
Fisch	-	Finger
Haare	-	Hand (Hals)
Herz	-	Hemd (Henkel)
Hund	-	Hut
Mantel	-	Mann (Mark)
Mund	-	Muschel
Nadel	-	Nase
Nest	-	Netz (Nelke)
Nudel	-	Nuß
Schokolade	-	Schornstein(feger)
Radio	-	Rad
Rose	-	Rock
Wolke	-	Wolle
Zahn	-	Zange
Zelt	-	Zebra

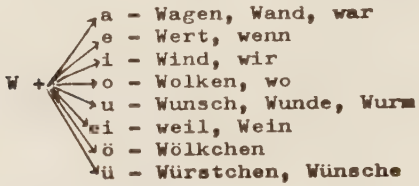
- Beispiele für Konsonant-Konsonant-Verbindungen:

Blitz	-	Bluse
Brezel	-	Brunnen
Glas	-	Glocke
Gras	-	Grab
Kreis	-	Kran
Kreuz	-	Krokodil
Klee	-	Kleid
Knie	-	Knopf (Knochen)
Drachen	-	Dreieck
Frosch	-	Frau
Flöte	-	Flugzeug
Schwein	-	Schwanz (Schwamm)
Schranke	-	Schreibmaschine
Schlange	-	Schlitten
Schlauch	-	Schleife
Schloß	-	Schlüssel
Schneemann	-	Schnecke
Strumpf	-	Straße

Trecker - Treppe
Trommel - Trichter
Träne - Trillerpfeife
Zwerg - Zwiebel

Diese Beispiele müssen ergänzt werden (auch mit Nicht-Hauptwörtern, Kindernamen).

- Wörter akustisch "bauen" lassen:



Blatt 33

Aufgabe: Was klingt am Ende gleich?

Lernziel: Aus vier Abbildungen sollen die Wörter herausgefunden werden, die die gleiche Endung haben (-gen;-gel; -pe; -se)

Methodische Hinweise:
Weitere Beispiele:
Besen; Felsen
Reifen; Streifen
Garten; Spaten
Deckel; Dackel
Schaukel; Henkel.

Andere Beispiele:
gehen; stehen; laufen etc.

Mädchen; Püppchen bei Verkleinerungen (siehe Lernspiele) □-chen.

Blatt 34

Aufgabe: Suche das Wort! (s. Anhang)
Bilderrätsel: Die einzelnen Laute des dargestellten Wortes sind bei den Anfangslauten der nachfolgenden Bildbeispiele in richtiger Reihenfolge.

Lernziel: Die Lautbestandteile eines bildlich dargestellten einsilbigen Wortes sollen aus den Anfangsbuchstaben der nachfolgenden Bilder zusammengesetzt werden.

Methodischer Hinweis:
Auch bei den Vorübungen sollen solche Wörter ausgesucht werden, die sich leicht akustisch analysieren lassen und ohne "Rechtschreibschwierigkeit" sind, wie Verdoppelungen (tt, ll, oo, ee), Dehnungen (h), verwechselbare Endungen (g, k), Umlaute (eu; äu / e; ä).

Blatt 35 - 39

Aufgabe: Suche das Wort!
Das Bilder-ABC enthält nur die gebräuchlichsten Buchstaben, aber auch Umlaute au, ei und Verbindungen von s - sch; sp; st.
Es fehlen: c; j; Q; v; x; y; ph; eu; äu; ä; ö; ü wegen unnötiger Schwierigkeiten bei den hier geplanten Lernprozessen.

Lernziel: Die Laute des vorgegebenen Wortes sollen gehört und in dem bildlich dargestellten ABC angekreuzt werden.

Methodischer Hinweis:
- siehe zu Blatt 34 -
Gesprochene Wörter, Namen und vorgezeigte Bilder, die ein Wort darstellen, können mit den Bildkarten der Lernspiele gelegt werden.

Blatt 38

Suche deinen Namen!
Foto/Bild des jeweiligen Schülers einkleben.

Blatt 39 (und mehr)

zur freien Verfügung.

7.2.3.1 Anhang zum Akustischen Wahrnehmungstraining

Hörübungen mit Kassette

.2.3.1.1 Groblernziele und methodische Hinweise

Übergeordnetes Ziel dieser Hörübungen ist: Geräusche der Umwelt bewußt wahrzunehmen. Deshalb sind auf der Kassette Umweltgeräusche gespeichert, die im Klassenraum nicht produziert werden können.

Weitere Ziele sind:

1. Geräuschquellen sollen lokalisiert werden,
2. Geräusche sollen identifiziert werden,
3. die Anzahl der Impulse soll angegeben bzw. wiedergegeben werden,
4. rhythmisierte Geräusche sollen reproduzierend und auch optisch (lang, kurz =— •) wiedergegeben werden.

Hierzu müssen die Übungen der Kassette ergänzt werden durch: Pfeif-; Flöt-; Klopf-; Klang-; Klatsch-; Raschelbeispiele u.a.m., die der Lehrer (oder der Schüler) selbst erzeugt. (Tamburin; Klangstäbe; Trillerpfeife etc.)
Hier sind der Kreativität von Lehrern und Schülern keine Grenzen gesetzt.

Als weitere methodische Hinweise sollen einige Lieder, Sprechverse und Spiele gelten, mit denen unter anderem auch die o.g. Zielvorstellungen geübt werden können.

L i e d e r :

- Drei Chinesen mit dem Kontrabaß
- Die Geige, sie singet
- Ich bin ein Musikant und komm' aus Schwabenland
- Ding, dong, digidigi dong
- Ate kate nova
- Auf einem Baum ein Kuckuck
- Ein kleiner Matrose umsegelte die Welt.

S p r e c h v e r s e :

- Es geht eine Brücke über den Bach (S. 87)
- Bidele, badele, budele Batzen (S. 88)

(in: Unser Liederbuch, Stuttgart, 1966)

- Seht auch mal die Wanze an ...
- Schnellsprechverse -

S p i e l e :

- Topfschlagen
- Hänschen, piep einmal
- Jakobinchen, wo bist du?

Hier noch ein Literaturhinweis auf eine neuere Sammlung vorwiegend motorischer Spiele zur Übung optischer und akustischer Wahrnehmungsfähigkeit: Das von A. J. WIELAND konzipierte psychomotorische Trainingsprogramm in EGGERT, D. (Hrsg.) Psychomotorisches Training, Weinheim/Basel, 1975.

.2.3.1.2 Feinlernziele zu den Arbeitsblättern

Die Übungen auf der Kassette werden von einem Sprecher eingeleitet und erklärt. Dadurch erübrigen sich Erläuterungen zur Aufgabenstellung.
Die Übungen können getrennt, aber auch in Verbindung mit dem entsprechenden Lernziel des AWT bearbeitet werden.

Blatt 1; 2

Was hört sich an wie?

Lernziel: Aus je drei Umweltgeräuschen soll das Hörbeispiel herausgehört werden, das der Abbildung entspricht und diesem Bild zugeordnet werden.

Blatt 3 und 5

Was klingt lang?
Was klingt kurz?

Lernziel: Aus vier verschiedenen Geräuschbeispielen sollen die herausgehört und unterschieden werden, die lang/kurz klingen.

Blatt 4 und 6

Was klingt lang?
Was klingt kurz?

Lernziel: Aus drei Beispielen der bildlich dargestellten Geräuschquelle soll jeweils eines als lang/kurz identifiziert werden.

Blatt 7

Was klingt so?

Lernziel: Rhythmisierte Geräusche sollen der entsprechenden Symbolreihe zugeordnet werden.

Blatt 8 und 9

Was ist laut?
Was ist leise?

Lernziel: Eine bildlich dargestellte Geräuschquelle soll aus drei Beispielen als laut/leise herausgehört werden.

7.2.4 Lernspiele

Ergänzungsmaterial zum Lesevorkurs

7.2.4.1 Formaler Aufbau

Das Material ist auf Spielkarten dargestellt von 6 x 6 cm Größe. Die zu einem Spiel gehörenden Karten sind zur Orientierung mit gleichen Symbolen bzw. farblichen Punkten versehen.

Das gesamte Spielmaterial ist im Zusammenhang mit dem Lesevorkurs (optisches und akustisches Wahrnehmungstraining) entstanden. Es kann aber auch unabhängig vom Vorkurs eingesetzt werden und zwar:

1. z e i t l i c h : d.h. bereits vor Beginn des Vorkurses, weil die Spiele fast alle unabhängig von der "Lesereife" der Schüler sind,

2. i n h a l t l i c h : d.h. für Klassen, die ohne Vorkurs direkt zum Lesenlernen übergehen, egal welche Leselernmethode angewendet wird.

Spielregeln im eigentlichen Sinne gibt es nicht. Es können die bekannten Spielformen auf alle Spielkarten übertragen werden (wie: Legelotto; Ziehen; Abfragen; Reihenbilden etc.), es können aber auch selbst Spielregeln erfunden, formuliert und gespielt werden, die solche grundsätzlichen Prinzipien beinhalten wie: erkennen, wiedererkennen, unterscheiden, ordnen oder zuordnen.

. .4.2 Inhaltlicher Aufbau

Die Spiele sind entwickelt worden

- zum weiteren Üben einzelner Lernschritte bzw. ihre spielerische Anwendung,
- zur Festigung des Gelernten,
- als zusätzliche Kontrolle der Lernziele,
- zur Motivationserhaltung bzw. Motivationssteigerung durch Abwechslung,
- als Differenzierungshilfe bei verschiedenen Leistungsgruppen (z. B. im Förderunterricht).

Über diese Gründe für zusätzliches Material hinaus ergeben sich zu den Lernzielen im Lesevorkurs mindestens drei weitere Lernziele durch die Spiele:

1. mit dem Material soll in spielerischer Form mit optischen (hier flächentypischen) und akustischen (hier sprachtypischen) Wahrnehmungsphänomenen umgegangen werden,

2. es sollen durch die Spielform-Partner- und Gruppenarbeit; soziale Verhaltensweisen aufgebaut und gefördert werden,

3. es sollen sprachliche Formulierungen gegeben werden, z.B. Erklärungen der Spielregeln, des Arbeitsweges; Benennungen; Fragen und Antworten etc.

Dieses dritte Lernziel wird besonders durch eine Reihe von Sprechspielen unterstützt, die Anlaß sein können, die artikulatorische (phonetische evtl. auch die lexikalische) Sprachebene der kindlichen Sprachkompetenz besonders zu berücksichtigen und in konkreten (hier Spiel-) Situationen zu überprüfen und zu üben. Andere konkrete Sprechsituationen, die Anlaß für ähnliche Übungen sein können, ergeben sich aus jedem Schulalltag. Weil mit diesem Trainingsmaterial Sprache

instrumentalisiert und nicht problematisiert werden soll, wurde auf entsprechendes "Sprachtraining" (i.w.S.) verzichtet.

7.2.4.3 S p i e l e

Die nachfolgenden Punkte haben Hinweis-Charakter und unterliegen keiner Hierarchisierung, erfordern also auch im methodischen Vorgeben keine chronologische Abfolge. Die entsprechenden Spielkartensymbole sind in Klammern angegeben. Zum Auffinden der Spielkarten sind die "Spieleseiten" numeriert worden.

1 Was hat den gleichen Namen? (✱) (Seite 1)
- ein gesprochenes Wort hat mehrere Bedeutungen
- weitere Beispiele (ohne Spielkarten)
  Bienenstich, Birne, Bauer (Vogelbauer), Strom, Tonne, Blase, Riegel (Schokolade), Mutter, Karte (Spiel-; Post-; Land-) Gericht, Essen (Stadt), Weide, Lift (Getränk), Gas (Auto), Gang (Gangschaltung), Gut (gut), Brause, Topf (Blumen, Suppe).

2 Was klingt ähnlich? (1;2) (▲) (Seite 2/3)
- ein Vokal/Konsonant ist anders, das Wort hat eine andere Bedeutung
- weitere Beispiele (ohne Spielkarten)

Sonne	-	Tonne
Schwamm	-	Kamm
Rose	-	Dose
Fliege	-	Ziege
Kanne	-	Pfanne
Hase	-	Vase
Topf	-	Kopf - Knopf
Kasse	-	Gasse

Gabel	-	Kabel
Enkel	-	Engel
Kran	-	Kahn
Mücke	-	Brücke
Dorf	-	Torf
Taube	-	Traube
Deckel	-	Dackel
Schiene	-	Biene

3 Suche ein anderes Wort:

(ohne Bildmaterial)

- ein Gegenstand hat mehrere Namen:

Beispiele:

Geist	-	Gespenst		
Prause	-	Dusche		
Geige	-	Violine		
Futter	-	Federhalter		
Mann	-	Herr		
Frau	-	Dame		
Junge	-	Knabe	-	Bub
Lastwagen	-	LKW		
Vater	-	Papa		
Uhu	-	Klebstoff		
Schule	-	Penne		
Schultasche	-	Ranzen	-	Tonne

Hund	-	Köter
Wiese	-	Rasen
Kneipe	-	Wirtschaft
Urlaub	-	Ferien
Brief	-	Post
Blatt	-	Seite

aber auch:

reden	-	sprechen
schwätzen	-	quatschen
lachen	-	kichern

4 Was ist gleich? (● doppelter Satz) (Seite 11/12)

5 Oberbegriffe (Karten aus fast allen Spielen)
- Die bezeichneten Karten können nach Oberbegriffen geordnet werden (ohne Bildmaterial sprachlich fortführen)
- Kleidung: Mütze; Schuh; Hose; Rock
- Werkzeug: Nagel; Säge; Nadel; Leiter; Schraube
- Fahrzeuge: Auto; Roller; Flugzeug; Schiff; Fahrrad
- Möbel: Stuhl; TV; Ofen; Uhr (Telefon); Tisch; Bett
- Tiere: Affe; Elefant; Ente; Igel; Strauß; Raupe; Hase; Hund; Pferd; Fisch; Maus; Kuh; Wurm; Vogel
- Nahrungsmittel: Brot; Wurst; Pilz
- Geschirr: Kanne; Tasse; Schüssel; Topf; Teller
- Besteck: Gabel; Messer; Löffel
- Spielzeug: Puppe; Würfel; Ball
- Schmuck: Ring; Kette
- Getränke: Saft; Wasser
- Nähzeug: Schere; Nadel
- Körper: Nase; Hand; Mund; Fuß; Auge
- Früchte: Apfel; Weintraube

6 Suchbilder (5) (Seite 15/20)
- Was ist anders?
- Weitere Beispiele aus "Kinderseiten" in Zeitschriften

7 Was ist mehr? (M) (Seite 15/16/20)
- auch umgekehrte Reihenfolge
weniger

8 Was guckt, zeigt, fährt nach rechts/links?
- Karten aus allen Spielen

9 Aus zwei Wörtern ein drittes machen (1;2 - ♡)
(Seite 4/5)
- weitere Beispiele (ohne Material)
Wasserhahn
Kinnhaken
Treppenhaus
Puppenkleid
Vogelbauer
Ohrring
Winterstiefel
Kinderwagen
Armband
Perlenkette
Pfannkuchen
Straßenpflaster
Schlüsselblume
Raumschiff
Regenbogen
Riesenrad
Ringfinger
Rotkäppchen
Rübezahl
Schlangenlinie
Seehund
Sessellift
Steinpilz
Stempelkissen
Strohhut

Türangel
Wolkenkratzer
Zahnrad
Kopftuch
Apfelbaum
Glockenblume
Brillenetui
Morgenrot
Mittagessen
Abendgebet
Nachthemd
Bienenkorb
Luftmatratze
Liegestuhl
Buttermilch
Mühlrad

Dornröschen
Eselohr
Vogelfeder
Fingerhut
Gänseblümchen
Spinnennetz
Bügeleisen
Lampenschirm
Laubsäge
Lebkuchenherz
Mülleimer
Mülltonne
Papierkorb
Löwenzahn
Milchzahn
Nagelschere

- Tiernamen:
  Meerschweinchen
  Eichhörnchen
  Schildkröte
  Maikäfer
  Nilpferd
  Kohlmeise
  Nashorn
  Wildschwein
  Windhund
  Zaunkönig

10 Ein Wort und viele andere (O) (Seite 6)
- weitere Beispiele (ohne Material)
  gleiches Wort = 2. Worthälfte
  Stuhlbein - Tischbein - Gipsbein
  Strandkorb - Einkaufskorb - Eierkorb

Motorboot, Segelboot, Ruderboot, Schlauchboot
Milchmann, Bergmann, Schneemann, Hampelmann

gleiches Wort = 1. Worthälfte:
Tonband, Tonleiter, Tonkopf, Tonarm
Schraubenzieher, Schraubenschlüssel, Schraubenkopf
Briefkasten, Briefmarke, Briefumschlag, Briefkopf
Schischuh, Schiläufer, Schilift

11 Gleiche Teile (□) (Seite 7)
- je zwei Wörter haben ein Wortteil gleich
- weitere Beispiele (ohne Spielmaterial)
(siehe Punkt 8;9)

Wörterdomino: (ohne Material)

Schiffahrt
Fahrkarte
Kartenhaus
Haustür
Türschloß
Schloßpark
Parkstraße
Straßenbahn
Bahnhof

12 Große und kleine Dinge (◇) (Seite 8)
- Beispiele mit Endungen auf -chen
- weitere Beispiele (ohne Material)

13 Einzahl - Mehrzahl (1;2 ▪) (Seite 9/10)
- Beispiele mit "en"-Endung (1)
- Beispiele mit Umlaut (2)
- weitere Beispiele ohne Material

14 Nimm einen Buchstaben weg
(ohne Material)

Streifen	-	Reifen
Reis	-	Eis
Ameise	-	Meise
Glocke	-	Locke
Brot	-	rot
Bauch	-	auch
Mund	-	und
Stein	-	ein
Kuli	-	Uli
Schwein	-	Wein
Tasche	-	Asche
Wort	-	Ort
Ader	-	der
Maus	-	aus
Lauge	-	Auge
Brille	-	Rille
Drachen	-	Rachen
Beine	-	eine
meins	-	eins
Wanne	-	Anne
braten	-	raten

15 Gleicher Anfangslaut (● 1 Satz; Seite 11/12
● Seite 13/14)

- aus dem roten und grünen Bilder-ABC immer die Bilder zuordnen, die mit dem gleichen Laut anfangen.
- Weitere Beispiele ohne Material.

16 Mit dem Bilder-ABC Wörter legen:

Au

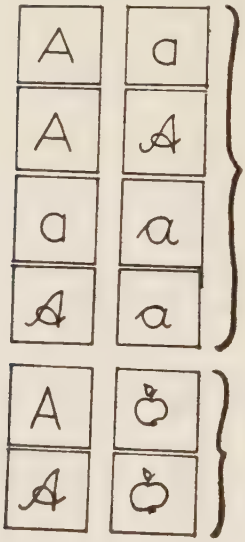
t

o

- Kindernamen.

17 Buchstaben (gedruckt - geschrieben
groß - klein) (Seite 17 - 23

1. als Symbole behandeln
2. weitere (evtl. erst spätere) Spiele



Buchstaben zuordnen

Buchstaben dem Anfangslaut (Mittel-, Endlaut) zuordnen lassen
- wenn schon möglich -

18 Schnellsprechverse
- Früh in der Frische ...
- Zwischen zwei schwankenden ...
- In Ulm, um Ulm ...
- Die Katze tritt die Treppe krumm.
- Wir Wiener Waschweiber ....

8. Zusammenfassender Überblick

Die vorliegende Arbeit versteht sich als wissenschaftliche Legitimierung des neuentwickelten didaktischen Materials als integriertes kognitives Training zur funktionellen Vorbereitung des Leselernprozesses.

Sie ist methodisch entstanden aus literaturkritischer Analyse vorausgegangener wissenschaftlicher Untersuchungen und kritischen heuristisch-empirischen Ansätzen.

Die Arbeit enthält das von der Verfasserin entwickelte Optische und Akustische Wahrnehmungstraining in Form eines Lesevorkurses (Anhang) und seine lernzielorientierte Darstellung (Kapitel 7).

Dieser Darstellung geht voraus:

- die definitorische Klärung und Einordnung der Thematik in basale Grundwissenschaften, wie Entwicklungs-, Wahrnehmungspsychologie, psychologische Lernforschung und psycholinguistische Untersuchungen (Kapitel 4);

- die Begründung des inhaltlichen Aufbaus des Materials aus pädagogisch-psychologischen Untersuchungen und schulpraktischen Überlegungen (Kapitel 5);

- die Begründung für den Einsatz von Trainingsprogrammen aus entwicklungs- und lernpsychologischer Sicht (Kapitel 6).

Als Ergebnis kann festgehalten werden:

- Lesen ist Sinnentnahme und Informationsaufnahme in Form von Umkodierung optischer Zeichen (Schrift) in akustische Zeichen (Sprache) auf der Grundlage schriftsprachlicher Kommunikation (Schriftlesen und Sinnlesen);

- Lesen ist eine komplexe Fertigkeit, die einerseits den Erwerb bestimmter Teilfertigkeiten voraussetzt, aber andererseits durch den Erwerb - und auch während des Erwerbs - bestimmter Teilfunktionen und deren Umstrukturierung erst entsteht;

- Lesenlernen kann nur nach zwei der bisher bekannten psychologischen Lernarten erfolgen:

  - Aufbau von Wissensbeständen durch Assoziation (EBBINGHAUS; MEUMANN u.a.)

  - Aufbau von Wissensbeständen durch Einsicht (KÖHLER; KOFFKA; LEWIN u.a.)

Darüberhinaus können Lernmethoden anderer Lernarten als Lernhilfen eingesetzt werden, auch wenn ihre theoretische Beschreibung von Lernprozessen Aufbau von Handlungen, Motiven etc. für Lesenlernen nicht als Erklärung herangezogen werden können.

Lesenlernen geschieht nach psycholinguistischen Untersuchungen analog dem Sprechenlernen durch individuellen, nicht kontrollierbaren Aufbau von Regeln, die das Individuum an seiner sprachlichen Umwelt testet (Hypothesentesten) und zum Aufbau anderer Satzstrukturen beibehält oder verwirft. Dieser Regelaufbau ist eine aktive Leistung des Lernenden selbst. Er kann dadurch unterstützt werden, daß das Kind einem globalen und umfangreichen Wahlbereich ausgesetzt

wird, indem es variante und invariante Elemente der Sprache (Schriftsprache) entdecken und eliminieren bzw. zu seinem Regelschatz addieren kann.

Diese Forderung der Psycholinguisten stimmt mit der lerntheoretischen Forderung der Gestaltpsychologen überein, das Lernfeld so breit zu arrangieren, daß der Lernprozeß durch keine Vorschriften für Einzelschritte gestört wird, sondern das Angebot muß alle zur Lösung erforderlichen Aspekte bereithalten. D.h. dem Leselernanfänger müssen umfassende Lernhilfen im Sinne eines multidimensionalen Arrangements angeboten werden, aus dem er die für einen individuellen Lernprozeß nötigen Aspekte auswählen kann.

Die schulpraktische Konsequenz daraus ist nicht die Entscheidung für das eine oder andere Leselehrverfahren (auch nicht nur für das sog. methodenintegrierte Verfahren), sondern eine motivierende Lese(lern)atmosphäre zu schaffen, die Materialien im weitesten Sinne zur Verfügung stellt (Kapitel 4.3, Seite 36).

Um den eigentlichen Leselernprozeß technisch und funktionell vorzubereiten, ist der Lesevorkurs entwickelt worden, der grundlegende Fertigkeit als Voraussetzung für den Lernprozeß anregen, aufbauen, üben und festigen will. Er enthält gezielte Aufgaben zum speziellen Training von optischen Phänomenen von Schriftzeichen (z.B. Oberlängen - Unterlängen; Rechts- bzw. Linksgerichtetheit) und akustische Phänomene von Sprache (Sätze, Wörter, Silben, Buchstaben als Stellungslaute stimmhaft, stimmlos gesprochen), die integriert geübt werden.

Eine erste heuristisch-empirische Erprobung des Materials in Form einer pilot-study im Schuljahr 1975/76

ergab eine tendenzielle Leistungsverbesserung. Das vorliegende didaktische Material wurde empirisch und literaturkritisch abgeleitet und zunächst heuristisch verifiziert.

Eine umfangreichere statistische Überprüfung innerhalb einer umfassenden Feldstudie, die sich forschungstechnisch aus sachinternen Gründen in einer Anzahl einzelner großer Teilforschungsvorhaben gliedern soll, ist geplant.

9. Literaturverzeichnis

ANASTASI, A. — Angewandte Psychologie
Weinheim/Basel 1973

ANGERMAIER, M. (Hrsg.) — Legasthenie
Frankfurt a. M. 1976

BÄRMANN, F. — Klippen im Leselernprozeß
in: Die Grundschule Heft 1/67

BELSCHNER, W. — Wie wird man ein "Legastheniker"?
in: Die Grundschule Heft 3/76

BELSER, H. — Curriculum-Materialien für die Vorschule
Weinheim/Basel 1972

BERGIUS, R. — Analyse der "Begabung": die Bedingungen des intelligenten Verhaltens
in: ROTH, H. (Hrsg.)
Begabung und Lernen
Stuttgart 1969

BERGIUS, R. — Übungsübertragung und Problemlösen
in: BERGIUS, R. (Hrsg.)
Handbuch der Psychologie
Bd. 1 - 2. Halbband
Göttingen 1964

BLEIDICK, U. — Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen
Essen 1972

BLEIDICK, U. — Zur metatheoretischen Begründung von Leselernverfahren unter erschwerten Bedingungen
in: Didaktik des Deutschunterrichts
Hrsg. KANTER, O./LANGENOHL, H.
Berlin 1975

BOSCH, B. — Grundlagen des Erstleseunterrichts Düsseldorf 1971[5]

BUCK/FRIIS — Materialien zum Erlernen des Lesen und der Rechtschreibung unveröffentlichtes Material des HPI Kiel o.J.

BUSEMANN, A. — Psychologie der Intelligenzdefekte München/Basel 1959

CHOMSKY, C. — Stufen in der Sprachentwicklung und in der Leseexposition in: HOFER, A. (Hrsg.) Lesenlernen: Theorie und Unterricht Düsseldorf 1976

CHOMSKY, N. — Aspekte der Syntax-Theorie Frankfurt a. M. 1969

CORRELL, W. — Vierjährige lernen lesen in: Die Grundschule Heft 1/67

DOBIESS, F. — Revision des Leselehrens als aktuelles Teilproblem der Grundschulreform Ratingen/Kastellaun 1972

DORSCH, F. — Psychologisches Wörterbuch Hamburg/Bern 1963

DREVER/FRÖHLICH — Wörterbuch zur Psychologie München 1968

EGGERT, D. (Hrsg.) — Psychomotorisches Training Beltz 1975

FOPPA, K. — Lernen, Gedächtnis, Verhalten Köln/Berlin 1966

FRIIS, H.
Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen
unveröffentlichtes Arbeitspapier des HPI Kiel Jan. 1974

FROSTIG, M./HORNE, D./MILLER, A.M.
Wahrnehmungstraining
(Hrsg. A. und E. REINARTZ)
Dortmund 1972

GAGNÉ, R.M.
Die Bedingungen des menschlichen Lernens
Hannover 1969

GOODMAN, K.S.
Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses
in: HOFER, A. (Hrsg.)
Lesenlernen: Theorie und Unterricht
Düsseldorf 1976

GRIMM, H.
Strukturanalytische Untersuchung der Kindersprache
Bern/Stuttgart/Wien 1973

HENKE, D.
Methoden zur Erfassung von Legasthenie in der Schule für Lernbehinderte
in: Zeitschrift für Heilpädagogik
Heft 8/75

HERRMANN, T.
Sprache
in: Einführung in die Psychologie
Band 5
Bern/Stuttgart 1972

HEYER, P.
Sprachunterricht (Deutsch)
Vorkurs zum Lesenlernen
PZ Berlin o.J.

HEYER, P.
Scheitern schon beim Lesenlernen?
in: Die Grundschule Heft 6/75

HEUß, G.
Sehen, Hören, Sprechen
Stufe 1 und Stufe 2
Ravensburg 1973

HEUß, G.
Vorschule des Lesens
Wahrnehmungs- und Sprachtraining
München 1974[2]

HOFER, A. (Hrsg.)
Lesenlernen
Theorie und Unterricht
Düsseldorf 1976

HOFER, A.
Linguistik, Psycholinguistik, Lerntheorie und Leselernprozeß
Referat auf der Fachtagung des Arbeitskreises Grundschule e.V. - Erstlesewerke und Fibeln - auf der 5. Interschul in Dortmund vom 17. - 21.5.1976

HOFSTÄTTER, P.R.
Psychologie
Frankfurt a. M. 1957

HOLZER, H./ STEINBACHER, K. (Hrsg.)
Sprache und Gesellschaft
Hamburg 1972

JONES, M.H.
Wie man lernt, visuell-kodierte symbolische Informationen zu verarbeiten
in: HOFER, A. (Hrsg.)
Lesenlernen
Theorie und Unterricht
Düsseldorf 1976

KAINZ, F.
Psychologie der Sprache Band 4
Stuttgart 1956

KANTER, G.O./ LANGENOHL, H. (Hrsg.)
Didaktik des Deutschunterrichts
Berlin 1975

KATZ, D.
Gestaltpsychologie
Basel 1969[4]

KATZENBERGER, L.F.
Zur These vom genetischen Primat des Ganzen
in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie
4. Quartal 1971

KATZENBERGER, L.F. Schulanfänger und Lesenlernen
in: Schule und Psychologie
München/Basel 1967

KEMMLER, L./
HECKHAUSEN, H. Ist die sogenannte "Schulreife"
ein Reifungsproblem?
in: INGENKAMP, K.H. (Hrsg.)
Praktische Erfahrungen mit
Schulreifetests
Psychologische Praxis
Heft 30/1962

KEMMLER, L. Erfolg und Versagen in der Grundschule
Göttingen 1967

KERN, A.
(Hrsg.) Die Idee der Ganzheit
Freiburg 1965

KERN, A. Die Schulreifediskussion heute
in: Begabung und Lernen im Kindesalter
Frankfurt 1970

KING, E.M. Effects of different kinds of visual discrimination training on learning to read words
in: Journal of Educational Psychology Vol. 55/Nr. 6/1964

KLAUER, K.J. a) Lernbehindertenpädagogik
Berlin 1975[4]

KLAUER, K.J. b) Intelligenztraining im Kindesalter
Weinheim/Basel 1975[2]

KLAUER, K.J. Über den Effekt eines Schulreifetrainings für die Behandlung der Intelligenzschwäche
in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie
Heft 11 1964

KLAUS, G./BUHR, M. — Philosophisches Wörterbuch (in 2 Bänden) Berlin 1972[8]

KLEBER, E.W. — Abriß der Entwicklungspsychologie Weinheim/Basel 1974

KÖHLER, W. — Die physischen Gestalten in Ruhe und im stationären Zustand Braunschweig 1920

KURZ, V./HARTIG, M. — Sprache als soziales System Aspekte einer integrativen Soziolinguistik in: Kölner Zeitschrift für Soziolinguistik, Jg. 24/1972 Heft

LEHRPLÄNE für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in NRW — Eine Schriftenreihe des Kultusministers Heft 50 Ratingen/Kastellan/Düsseldorf

LEWIN, K. — Vorsatz, Wille und Bedürfnis Berlin 1926

LINDER, M. — Über Legasthenie in: Zeitschrift für Kinderpsychiatrie 18. Jg./Heft 4

LURIJA, A.R./ JUDOWITSCH, F.J. — Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes Düsseldorf 1970

MEIERS, K. — Entdogmatisierung des Erstleseunterrichts Bad Heilbrunn 1974

MENZEL, W. — Schreibenlernen - Lesenlernen in: Die Grundschule Heft 6/1976

METZGER, W. — Die Entwicklung der Gestaltauffassung in der Zeit der Schulreife in: KERN, A. (Hrsg.) Die Idee der Ganzheit Freiburg 1965

METZGER, W. — Psychologie für Erzieher I
Bochum 1971

MEYER, E. (Hrsg.) — Erstleseunterricht
in: Didaktische Studien
Stuttgart 1968 (1970)

MIERKE, K. — Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsschwäche
Bern/Stuttgart 1957

MIERKE, K. — Wille und Leistung
Göttingen 1955

MONTESSORI, M. — Kinder sind anders
Stuttgart 1952

MONTESSORI, M. — Das Kind in der Familie
Stuttgart 1954

MOOG, W./MOOG, S. — Die entwicklungspsychologische Bedeutung von Umweltbedingungen im Säuglings- und Kleinkindalter
Berlin 1972

MUEHL, S. — The effects of visual discrimination pretraining on learning to read a vocabularylist in Kindergarten children
in: Journal of Educational Psychology Vol. 51/Nr. 4/1960

MUEHL, S. — The effects of visual discrimination pretraining with word and letter stimuli on learning to read a word list in Kindergarten children
in: Journal of Educational Psychology Vol. 52/1961

NICKEL, H. — Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter
Stuttgart 1967

NICKEL, H. — Die Bedeutung planmäßiger Übung für die Entwicklung einer differenzierenden visuellen Auffassung im Vorschulalter
in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie Heft 1/1969

NICKEL, H. — Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters (2 Bände)
Bern 1972

OERTER, R. — Moderne Entwicklungspsychologie
Donauwörth 1970

PIAGET, J./ INHELDER, I. — Die Psychologie des Kindes
Olten/Freiburg 1972

PIEL, W. — Über sogenannte Theorien des Lernens und die Ach-Mierksche Objektion als Lernprozeß
in: Mieskes, H.
Festschrift zum 70. Geburtstag von Walter Asmus
Gießen 1973

PIEL, W. — Zur Phänomenologie und Psychodynamik des Wollens
Psych. Rundschau 1965 c

PIEL, W. — Schulische Leistungssteigerung durch das Wertgewicht von Motiven
in: Die Deutsche Schule 1958

PIEL, W. — Interesse
in: GROOTHOFF/STALLMANN (Hrsg.)
Pädagogisches Lexikon
Stuttgart 1961

PIEL, W. — a) Lernen und Objektion
Bad Homburg v.d.H. 1976

b) Kleines Lehrbuch der Lernpsychologie
im Druck Braunschweig 1977

PFAFFENBERGER, H. — Untersuchungen über die visuelle Gestaltwahrnehmung vorschulpflichtiger Kinder
Weinheim 1960

RABENSTEIN, R. — Erstunterricht
Bad Heilbrunn 1974

RADIGK, W. — Lesenlernen
Leselernmethoden und Lernbehinderung
Berlin-Charlottenbg. 1970

RICHTLINIEN und Lehrpläne für die Grundschule
- Schulversuch in NRW - — Schriftenreihe des Kultusministers
Bd. 40
Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1969

ROBERTS, G.R./
LUNZER, E.A. — Lesen und Lesenlernen
in: LUNZER, E.A./MORRIS, J.F.
Das menschliche Lernen und seine Entwicklung
Stuttgart 1971

ROHR, B. — Leseversagen - gesellschaftliche Voraussetzungen und Folgen
in: Schwarz auf weiß Heft 4/1975

ROTH, H. — Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens
Hannover 1965

ROTH, H.
(Hrsg.) — Begabung und Lernen
Stuttgart 1971

RUDELL, R.B. — Psycholinguistische Implikationen eines Modells von Kommunikationssystemen
in: HOFER, A. (Hrsg.)
Lesenlernen
Theorie und Unterricht
Düsseldorf 1976

RUTT, Th./SCHMACK, E. — Lernzielforschung
Beiträge zur empirischen Unterrichts- und Erziehungsforschung
Wuppertal/Ratingen/Kastellaun 1973

SANDER, E. — Vergleichende Untersuchungen zur visuellen Wahrnehmung behinderter und gesunder Kinder
in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie
Jg. 23/1974/Heft 4

SCHENK-DANZINGER, L. — Schuleintritt, Schulfähigkeit und Lesereife
Stuttgart 1969

SCHENK-DANZINGER, L. — Begabung und Entwicklung
in: THOMAE, H. (Hrsg.)
Handbuch der Psychologie Bd. 3
Göttingen 1959

SCHLEE, J. — Legasthenieforschung am Ende?
München/Berlin/Wien 1976

SCHMACK, E. — Die Grundschule
- Entwicklung und Auftrag -
Wuppertal/Ratingen/Kastellaun 1970
x')

SCHMACK, E. — Lernzielpräferenzen
Wuppertal/Ratingen/Kastellaun 1975

SCHMACK, E. — Modernes Schulleben
Ratingen 1966

SCHMACK, E. — Gestaltwandel der Fibel in 4 Jahrhunderten
Ratingen 1960

SCHMACK, E. — Die Eigenfibel
Wesen und Wert - Inhalt und Gestalt
in: lehren und lernen
Wuppertal 1967

SCHMACK, E. — Natürlicher Leseanfang
Bochum 1965

SCHMALOHR, E./
FEHRMANN, H. — "Komponenten-Analyse" grundlegender Lesefertigkeit
in: Didaktik des Deutschunterrichts
Hrsg. KANTER, O./LANGENOHL, H.
Berlin 1975

SCHMALOHR, E. — Frühes Lesenlernen
Heidelberg 1973

x') SCHMACK, E.
RUTT: TH — Lernzielforschung (1973)
siehe: RUTT-SCHMACK

SCHMALOHR, E. Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts München/Basel 1971[2]

SCHMALOHR, E. Zur akustischen Durchgliederungsfähigkeit als Voraussetzung des Lesenlernens in: Schule und Psychologie 10/1968

SCHMITT, C.F. Theorie des Leseprozesses auf der Grundlage des bedingten Reflexes in: Die Lesesynthese Frankfurt 1966

SCHORB, A.O. Pädagogisches Taschenlexikon a - z Bochum o.J.

SCHWARTZ, E. Studienhilfe zur Didaktik und Methodik des Erstleseunterrichts in: Die Grundschule 1/1967

SCHWARTZ, E. Der Leseunterricht Braunschweig 1971[4]

SENNLAUB, G. Rezension zu -Legasthenieforschung am Ende?- von J. SCHLEE in: Die Grundschule Heft 7/1976

SIRCH, K. Der Unfug mit der Legasthenie Stuttgart 1975

SMITH, F. Understanding Reading - A Psycholinguistic Analysis of Reading an Learning to Read New York 1971

SMITH, F. Der Lernende und seine Sprache in: HOFER, A. (Hrsg.) Lesenlernen Theorie und Unterricht Düsseldorf 1976

SMITH, F./ GOODMAN, K.S. — Über die psycholinguistische Methode des Lesenlehrens in: HOFER, A. (Hrsg.) Lesenlernen Theorie und Unterricht Düsseldorf 1976

STADLER, M. et a. — Psychologie der Wahrnehmung München 1975

STÖCKER, K. — Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung München 1960

SPIEKERS, R. — Über die optische Unterscheidbarkeit einfacher Zeichen Göttingen 1969

SPITTA, G. — Lesenlernen Erfahrungsbericht über die Arbeit mit dem Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums in einer Kreuzberger 1. Klasse) PZ Abt. III Materialien zum Unterricht an der Grundschule Heft 2 1973

SPITTA, G. — Wie muß der Erstleseunterricht aussehen, damit das Scheitern von Kindern weitgehendst verhindert wird? Internes Arbeitspapier des PZ Berlin Juni 1974 a)

SPTTTA, G. — Wie muß Erstlesen aussehen, damit a l l e Kinder lesen lernen? aus: Blätter für Lehrerfortbildung Heft 8/9 1974 b)

SPITTA, G. — Lesenlernen, Schreibenlernen - ohne Legasthenie? in: Die Grundschule Heft 3/1976

SPITTA, G. — Von den Auswirkungen eines unzulänglichen Begriffs von 'Methode' auf das Lesenlernen - Alternativen unveröffentlichtes Referat und Thesenpapier, ausgeteilt auf der

Fachtagung des Arbeitskreises Grundschule e.V. - Erstlesewerke und Fibeln - auf der 5. Interschul in Dortmund vom 17. - 21.5.1976

TJOPLENKAJA, C.M. — Zum Problem der Begriffsbildung bei Kindern im Vorschulalter
in: LOMPSCHER, J. (Hrsg.) Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie
Köln 1973

TOPSCH, W. — Grundschulversagen und Lernbehinderung
Essen 1975 (nds)

TOPSCH, W. — Legasthenie - offene Fragen für die Praxis
in: Die Grundschule Heft 4/1976

VALTIN, R. — Legasthenie - Theorien und Untersuchungen
Weinheim 1970

VIEWEGER, G. — Das pädagogische Problem der Schulreife
in: Begabung und Lernen im Kindesalter
Frankfurt 1970

WALBURG, W.-R. — Die Förderung der visuellen Wahrnehmung nach FROSTIG/REINARTZ bei Schülern mit Lernbeeinträchtigung
Dissertationsarbeit an der PH Ruhr in Dortmund 1975

WALTER, K. — Kleine Kinder lernen lesen, schreiben, rechnen
München 1968

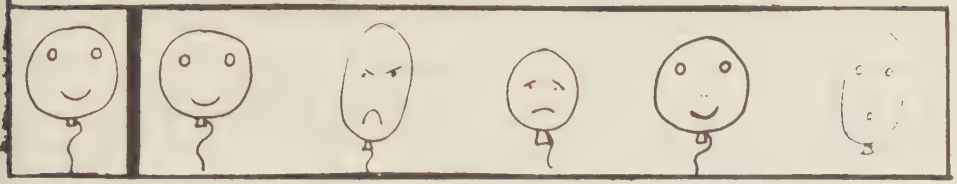
WARWEL, K. — Lesenlernen nach strukturgemäßen Verfahren
Braunschweig 1967

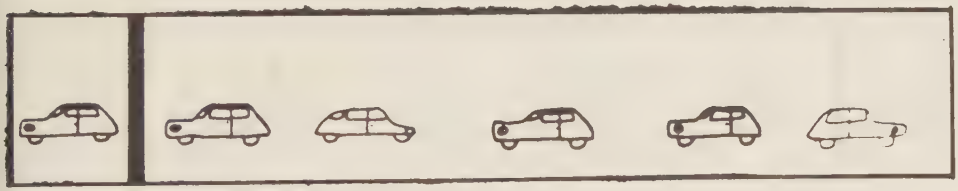
WEIGL, E. Schriftsprache als besondere Form des Sprachverhaltens
in: HOFER, A. (Hrsg.)
Lesenlernen
Theorie und Unterricht
Düsseldorf 1976

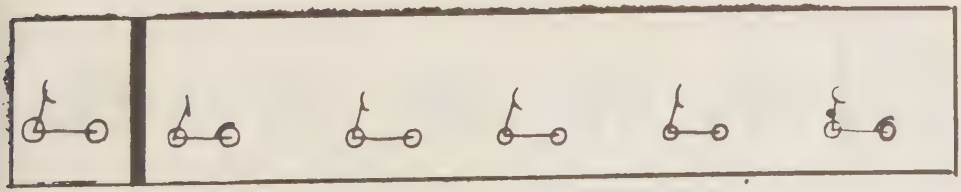
WEINERT, F. (Hrsg.) Pädagogische Psychologie
Köln 1967

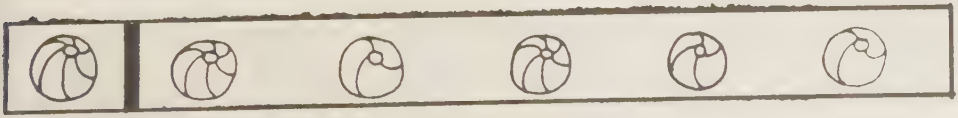
WYGOTSKI, L.S. Denken und Sprechen (dt. 1969)
Stuttgart o.J.

Was ist gleich?

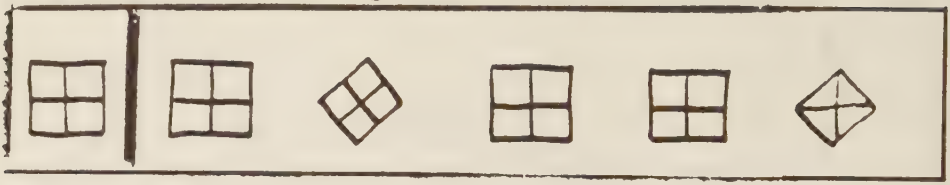


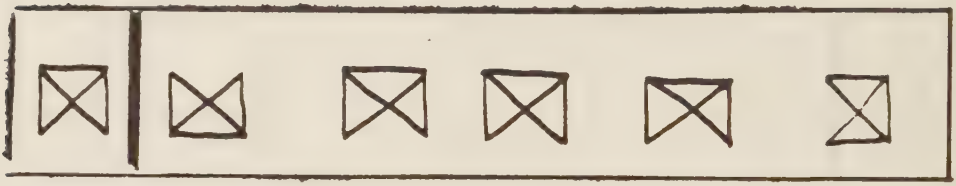


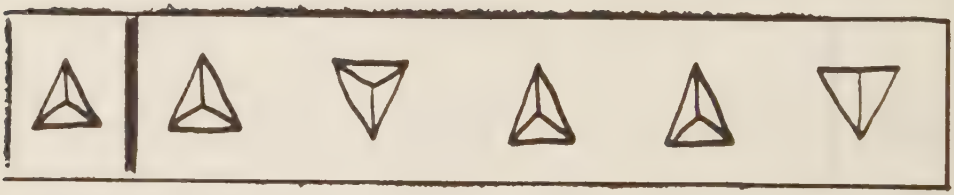


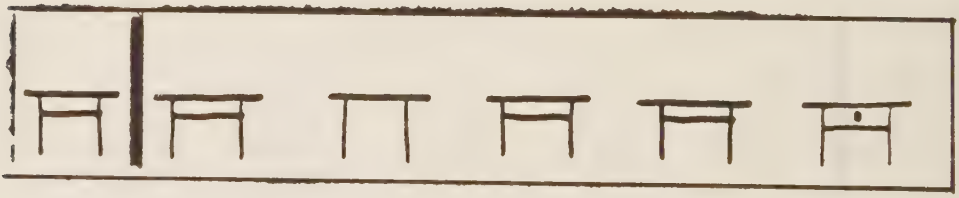


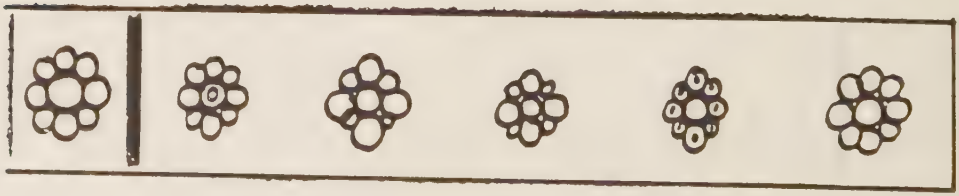
Was ist gleich?

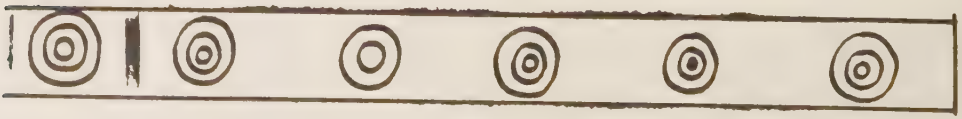








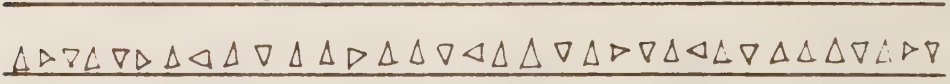


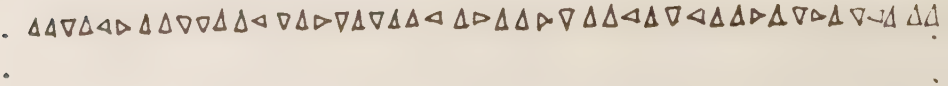


Was ist gleich?

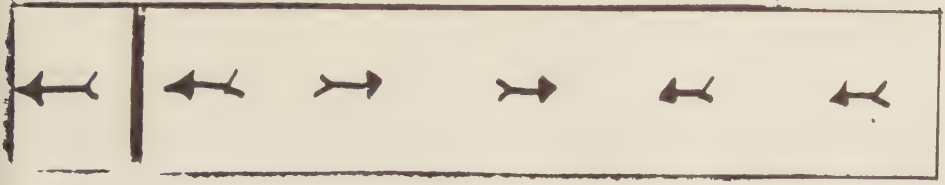
d	b	d	q	a	d
u	∩	∩	u	∩	∩
a	ɔ	a	d	ɔ	a
n	m	n	n	m	n
M	M	W	M	W	N
ele	lee	ele	lel	ele	ele

Was ist so → ?





Was zeigt nach links?



q	q	p	p	q	p

3	3	E	3	E	3

9	6	9	9	6	9

?	S	S	?	?	S

Welche Wörter sind gleichlang?

o o o o

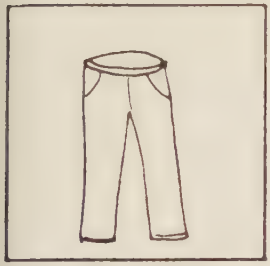
o o o o

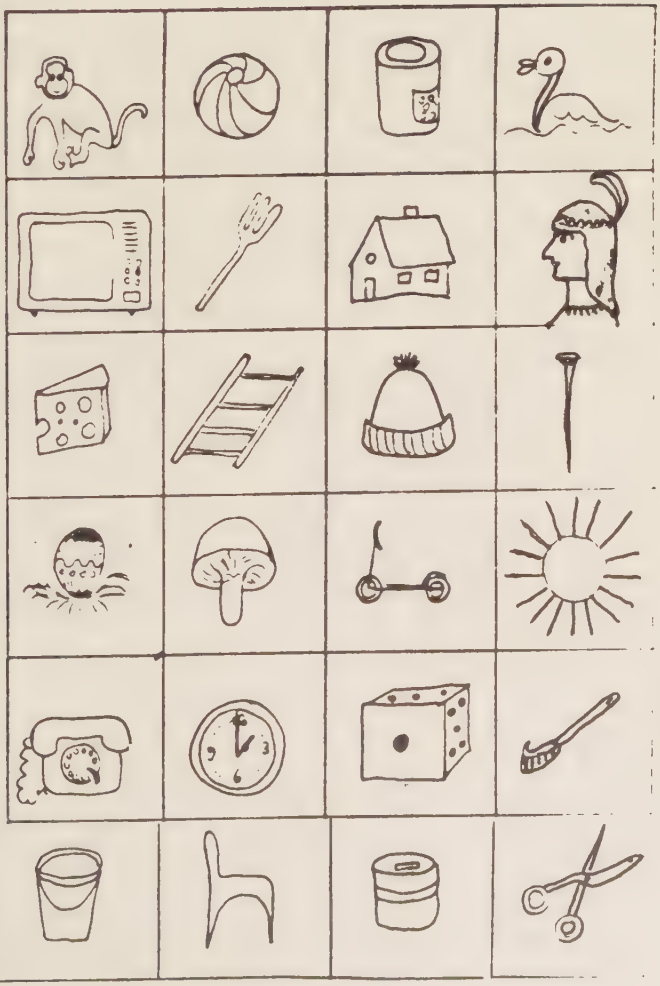
o o o o

o o o o

o o o o

Suche das Wort





Helga Reiser

geb. 1942 in Dortmund

Studium der Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Dortmund

Staatsexamen für das Lehramt an Volksschulen 1966 (1.); 1970 (2.)

Studium der Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung für Heilpädagogik in Dortmund

Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen 1973

Diplom für Erziehungswissenschaft 1973

Insgesamt 8 Jahre Lehrerin an der Volksschule (Grundschule) - Kreis Olpe - und an der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Dortmund und Lünen

Seit 1975 Wiss.Ass. (m.d.V.b.) der Sonderpädagogischen Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Ruhr - Fachbereich II - in Dortmund.